

Einsichten und Impulse. Wilhelm Flitner zum 75. Geburtstag am 20. August 1964

Weinheim : Beltz 1964, 270 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 5)



Quellenangabe/ Reference:

Einsichten und Impulse. Wilhelm Flitner zum 75. Geburtstag am 20. August 1964. Weinheim : Beltz 1964, 270 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 5) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-234905 - DOI: 10.25656/01:23490

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-234905>

<https://doi.org/10.25656/01:23490>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

5. Beiheft

Einsichten und Impulse

Wilhelm Flitner zum 75. Geburtstag

am 20. August 1964



Verlag Julius Beltz · Weinheim/Bergstraße

Zeitschrift für Pädagogik · Verlag Julius Beltz Weinheim

Anschrift des geschäftsführenden Herausgebers: Prof. Dr. Georg Geißler, 2 Hamburg-Langenhorn 1, Kiwittsmoor 55

Anschrift der Schriftleitung: Dr. Wolfgang Scheibe, 8 München 9, Schönstraße 72 b

Anschriften der anderen Herausgeber: Prof. Dr. Fritz Blättner, 23 Kiel, Sternwartenweg 8; Prof. Hans Bohnenkamp, 45 Osnabrück, Stüvestraße 3; Prof. Dr. Otto Friedrich Bollnow, 74 Tübingen, Waldeckstraße 27; Prof. Dr. Wolfgang Brezinka, Innsbruck/Österreich, Fürstenweg 10; Prof. Dr. Josef Dolch, 66 Saarbrücken 3, Hellwigstraße 19; Prof. Dr. Andreas Flitner, 74 Tübingen, Im Rotbad 43; Prof. Dr. Wilhelm Flitner, 2 Hamburg-Großflottbek, Sohrhof 1; Prof. Dr. Oskar Hammelsbeck, 56 Wuppertal-Barmen, Ottostraße 23; Prof. Dr. Martinus J. Langeveld, Prins Hendriklaan 6, Bilthoven/Holland; Prof. Dr. Ernst Lichtenstein, 44 Münster/Westfalen, von-Esmarch-Straße 91; Prof. Dr. Hans Scheuerl, 6241 Schneidhain/Taunus, Rossertstraße 5; Prof. Dr. Franz Vilsmeier, 68 Mannheim, Hornisgrindestraße 6.

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes (soweit nicht schon oben angeführt): Privatdozent Dr. Hans Bokelmann, 852 Erlangen, Burgbergstr. 59; Prof. Dr. Karl Erlinghagen, 6 Frankfurt/Main 10, Offenbacher Landstraße 224; Prof. Dr. Gottfried Hausmann, 2 Hamburg 13, Abteistraße 24; Prof. Dr. Ludwig Kiehn, 2 Hamburg-Blankenese, Strohrredder 19; Prof. Dr. Hermann Röhrs, 69 Heidelberg, Hauptstraße 235; Prof. Dr. Hans Wenke, 2 Hamburg-Wellingsbüttel, Barkenkoppel 15.

Der Titel „Einsichten und Impulse“ ist der Urkunde über die Verleihung des Hansischen Goethepreises 1963 an Wilhelm Flitner entnommen.

Weitere Beiträge zum 75. Geburtstag von Wilhelm Flitner sind in dem gleichzeitig erscheinenden Heft 4 der Zeitschrift für Pädagogik abgedruckt.

Hingewiesen sei auch auf eine Arbeit von Otto Friedrich Bollnow, die ebenfalls Wilhelm Flitner zugedacht, wegen ihres über einen Zeitschriftenbeitrag hinausgehenden Umfangs aber als selbständige Schrift erschienen ist: Die pädagogische Atmosphäre. Untersuchungen über die gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung. In: Anthropologie und Erziehung Bd. 12. Quelle & Meyer. Heidelberg 1964.

© 1964 Verlag Julius Beltz, Weinheim/Bergstr.

Gesamtherstellung: Offsetdruckerei Julius Beltz, Weinheim/Bergstr.

Deutsches Institut
für Internationale
Pädagogische Forschung
Bibliothek
Frankfurt/Main

Inhaltsverzeichnis

Ernst Lichtenstein: Die letzte Vorkriegsgeneration in Deutschland und die hermeneutisch-pragmatische Pädagogik	5
Hans Bohnenkamp: Die Jugend vom Hohen Meißner	34
Oskar Hammelsbeck: Pädagogische Provinz	44
Hans Bokelmann: Das Normproblem in der Pädagogik	60
Georg Geißler: Freiheit und Gleichheit in der Bildungsorganisation . . .	80
Hans Scheuerl: Die Einheit der Grundbildung und die Typen der höheren Schule	96
Ludwig Kiehn: Das Wirtschaftsgymnasium	117
Hans Wenke: Strukturen und Lebensformen neuer Universitäten	132
Franz Vilsmeier: Das Ende der seminaristischen Lehrerbildung	153
Karl Erlinghagen: Die innere Begründung katholischer Pädagogischer Hochschulen	175
Wolfgang Scheibe: Das Thema „Erziehung“ in der Planung und Praxis der Volkshochschule	194
Wolfgang Brezinka: Verantwortliche Jugendarbeit heute	207
Hermann Röhrs: Die Pädagogik im Rahmen der Entwicklungshilfe . . .	238
Gottfried Hausmann; „What new literates can read“	258

Die letzte Vorkriegsgeneration in Deutschland und die hermeneutisch-pragmatische Pädagogik

von Ernst Lichtenstein

Bei dem schnell aufeinander folgenden Tode von Herman Nohl (1960), Theodor Litt (1962) und Eduard Spranger (1963) ist uns in schmerzlicher Deutlichkeit nicht nur das Gefühl eines nationalen Verlustes, sondern auch der Ausgang eines geistigen Zeitalters bewußt geworden. Denn in einer, wie es heute scheint, unwiederholbaren Weise hatte sich im Aufbau ihres pädagogischen Werkes ein philosophisches Bewußtsein aus der Substanz geistiger Überlieferung in überraschendem Einklang und Übereinstimmung mit lebendigen Tendenzen einer deutschen Gegenwart gefunden, die aus den verschiedensten Bereichen der Wirklichkeit her zu den Gedanken einer neuen Erziehung, eines pädagogischen Humanismus, einer Unterstellung aller Lebensverhältnisse unter die pädagogische Spannung von Ideal und Wirklichkeit konvergierten. Als „sinnvolles Ganze“ konnte ein solcher Lebenszusammenhang die Erkenntnisgrundlage einer Reflexion über das pädagogisch Eigentliche werden¹). Die Praxis erhellend und Verantwortung klärend konnte eine in solcher Lebensverbundenheit gegründete wissenschaftliche Pädagogik, die sich als das theoretische Gewissen des pädagogischen Wollens einer Epoche verstand, selbst zeitgestaltend, lebenswirksam und wegweisend, eine geistige Führungsmacht werden. Allein diese Primatstellung, die die Pädagogik in den 20er Jahren im öffentlichen Bewußtsein tatsächlich gewann, zeigt uns heute in einer von Grund aus veränderten Wirklichkeit, wie sehr sie an einmalige geschichtliche, kulturelle und geistige Bedingungen geknüpft gewesen ist, die in der geschichtlichen Situation der Vorkriegszeit ihre Wurzeln haben.

Wilhelm Flitner hat in seinem „Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart“ (1957), das Eduard Spranger „in dankbarer Freundschaft“ dargebracht ist, auf die besondere und eigentümliche Entstehungsgeschichte der hermeneutisch-pragmatischen Pädagogik in Deutschland hingewiesen, wie in den 20er Jahren aus der Vereinigung pädagogischer Teilaspekte und divergierender philosophischer und empirischer methodischer Ansätze in Nohls, Litts, Sprangers, Fischers und Petersens Werk die ersten Umrisse und Entwürfe einer eigenständigen Erziehungswissenschaft als universitärer Disziplin zusammenwuchsen. Dieses Zusammen-

1 Vgl. Hartmut v. Hentig: „Philosophie und Wissenschaft in der Pädagogik“, Neue Sammlung 1964, 1 S. 10ff.

treffen hat nicht nur eine systematische Seite, es hat auch einen zeitgeschichtlichen Hintergrund und einen biographischen Aspekt, eine persönliche Seite, die gewiß derjenige, der dem Herausgeberkreis der „Erziehung“ in Gesinnung und Freundschaft am engsten verbunden war, viel unmittelbarer erlebt haben muß, die aber doch auch „historisch“ und in weiterem Zusammenhang interessant genug ist, um den Versuch zu machen, sie sich neben dem, was die Pädagogikgeschichte zu sagen hat, zu vergegenwärtigen. Denn in einer sehr seltsamen Weise ist die Entstehungsgeschichte der Erziehungswissenschaft in Deutschland, und noch näher: die Durchsetzung der Anerkennung der Pädagogik als einer eigenen universitären Disziplin in den philosophischen Fakultäten das Werk einer nach ihren Geburtsjahrgängen, ihrer Ausgangslage, ihren geschichtlichen Grunderfahrungen zusammengehörigen Generation gewesen.

Ich beabsichtige nicht, auf das hermeneutische Problem der Generation und der historischen Lebensrhythmik einzugehen. Ich möchte aber auch nicht meinen, daß es Zufall ist, wenn lebensgeschichtliche Daten und geistesgeschichtliche Situationen bzw. ihre spezifische Beantwortung in so auffallender Weise zusammentreffen, wie es bei der Konstitutionsproblematik der Pädagogik als Wissenschaft in ihrer eigentümlich deutschen Form, nämlich im Horizont der Frage nach der pädagogischen Denkform als solcher, während und nach dem 1. Weltkrieg der Fall gewesen ist. Wagen wir es, notwendig zurückdeutend von geleistetem Werk — und insofern in einem hermeneutischen Zirkel, — von einer pädagogischen Generation zu sprechen — im Sinne von E. Wechßlers „Jugendreihe und ihrem Kampf um die Denkform“ (1930) —, so finden wir in dem Jahrfünft der gleichen Geburtsjahrgänge von 1878 bis 1884 nicht nur Herman Nohl (1879), Theodor Litt (1880), Aloys Fischer (1880), Eduard Spranger (1882), den wieder unter sich freundschaftlich verbundenen Herausgeberkreis der „Erziehung“ von 1925, sondern auch die erkenntnis- und kulturtheoretischen Begründer einer Philosophie der Erziehung: Max Frischeisen-Köhler (1878), Richard Meister (1881), C. Sganzzini (1881), nicht nur in Ernst Kriek (1882) und Peter Petersen (1884) die nach ihrem anthropologischen Ansatz so entgegengesetzten Versuche der Grundlegung einer allumfassenden Erziehungswissenschaft, sondern es erhob sich auch in Martin Buber (1878), Ferdinand Ebner (1882), Paul Häberlin (1878) und Eberhard Griesebach (1880) die religiöse und kritische Frage der erzieherischen Verantwortung als ein sowohl den pädagogischen Enthusiasmus begrenzendes wie auch die Objektivierbarkeit pädagogischer Tatbestände in Frage ziehendes ethisches Problem.

Auf der anderen Seite führte die Vielfalt der pädagogischen Fragen, die dieser Generation gestellt waren, weltanschaulich getrennte Erziehungskreise auf eine gemeinse Ebene des Gesprächs: Die Frage Religion und Bildung, Ethik und Pädagogik (F. X. Eggersdorfer, G. Grunwald 1879, Leonh. Nelson 1882, K. Kessler, Siegf. Behn 1884), die Fragen Lehrertum und Lehrerbildung, die jetzt in ihrer akademischen Form neue theoretische und organisatorische Aufgaben stellte (Fr. Schneider 1881, Jos. Antz, J. v. den Driesch 1880, F. G. Raederscheidt 1883), die neue volkserzieherische Verantwortung der Erwachsenenbildung, die im Hohenrodter Bund das klärende Gespräch fand (Theod. Bäuerle, E. Weitsch 1882), die Probleme des Schulwesens, der Berufserziehung, der Bildungsorganisation (Paul Ziertmann 1879, Fel. Behrend 1880, Fr. Hilker 1881, Eugen Löffler 1883), alle diese Fragen, die in den 20er Jahren im breiten Feld der Diskussion stehen, haben doch dies gemeinsam, daß sie die pädagogische Praxis bewußt in das Licht einer grundsätzlichen erziehungswissenschaftlichen Besinnung stellen und dabei nach einem alle Aspekte vereinigenden Consensus streben, der in der Eigenverantwortung und Zuständigkeit einer spezifischen pädagogischen Denkform seinen Grund hat.

Wenn wir hier von einer Generationsthematik sprechen können, so ist es nicht eigentlich der elementare Durchbruch pädagogischen Wollens; denn gerade die schöpferischen Praktiker einer neuen Erziehung gehören einer älteren Generation an (Lichtwark 1852, Kerschensteiner 1854, B. Otto 1859, H. Gaudig 1860, R. Seyfert 1862, R. v. Erdberg 1866, H. Lietz 1868). Es ist vielmehr das Bewußtsein der Problemhaftigkeit der Erziehung als einer eigenverantwortlichen Kulturtätigkeit, die die Geister bewegt, die Frage nach der besonderen Struktur eines der Idee und Wirklichkeit der Erziehung als Gegenstand der Theorie angemessenen Denkens, die Frage nach der Art einer im Bewußtsein einer kulturellen Krisensituation der Zeit zu erweckenden verantwortlichen Reflexion²⁾ sowie die Überzeugung von der Öffentlichkeitsfunktion einer ihren eigenständigen Ort in der Gemeinschaft der pragmatischen Geisteswissenschaften der Universität suchenden Wissenschaft von der Erziehung.

Aus diesem Zusammenhang heraus soll uns im Folgenden nur die Generationsgemeinschaft von H. Nohl, A. Fischer, Th. Litt, Ed. Spranger und P. Petersen näher beschäftigen, insbesondere die Konvergenz ihrer Lebensrichtungen aus verschiedenen geistigen Räumen auf das pädagogische Problem-

2 Th. Häcker (1879), Fr. Gundolf, Oswald Spengler, Graf Hermann Keyserling (1880), Leopold Ziegler (1881), Ortega y Gasset, Karl Jaspers (1883), Peter Wust (1884) gehören der gleichen Generation an!

feld hin, in dem sich ihr Lebenswerk erst spät sammeln und vielfach miteinander verflechten wird, die Konstellation ihrer geistigen Ursprünge, die Bedeutung, die eine gemeinsam erlebte geschichtliche Herausforderung für ihre pädagogische Wendung gewonnen hat, der lebensgeschichtliche Hintergrund ihrer erziehungswissenschaftlichen Ansätze. Unsere Betrachtung führt nur bis zum Ende des 1. Weltkrieges. Sie will nur ein schlichter und vielfach ergänzungsbedürftiger Beitrag zur biographischen Vorgeschichte der hermeneutisch-pragmatischen Pädagogik sein³).

1. Die letzte Vorkriegsgeneration

Es ist „die letzte Vorkriegsgeneration“ — so hat sich Spranger selbst eingeordnet⁴) (5 Generationen 1900 bis 1949). Sie sind um 1900 oder wenig später auf die Hochschule gekommen und konnten ihren Bildungsgang in voller innerer Ruhe und Sammlung abschließen, ehe der 1. Weltkrieg, auch nur im Vorgefühl seine Wirkungen auszuüben begann. Ihre Studienzeit, die sie lange vor dem Krieg durch ihre Promotion abgeschlossen haben⁵) und in der sie sich noch wirklich in „Einsamkeit und Freiheit“ der Philosophie und den historischen Geisteswissenschaften hingeben konnten, fällt in eine Zeit hoher, auf eine große Tradition zurückblickender Selbstsicherheit und Unangefochtenheit der deutschen Universitätswissenschaft. Das Ereignis und das Erlebnis des Weltkrieges trifft dann bereits geistig fertige, menschlich ausgereifte Männer, die in öffentlicher Verantwortung stehen: Fischer seit 1907, Nohl seit 1908, Spranger seit 1909 als akademische Lehrer, Litt seit 1905, Petersen seit 1909 im Schuldienst. So erfahren sie im Weltkrieg nicht wie die Generation der Jugendbewegung in einem den seelischen Grund erschütternden Trauma den Zusammenbruch einer Welt, sondern im vollen geschichtlichen Bewußtsein den unmittelbaren Aufruf zur sittlichen Tat, zur inneren Erneuerung der geistigen Substanz, zur denkerischen und aktiven Bewältigung einer offenen Situation. Das gab dieser Generation die Klarheit des Blicks, die Freiheit des Urteils, den Glauben an die Möglichkeit einer

3 Ihm liegen nur literarische Zeugnisse zugrunde. Es ist Nachteil und Vorteil zugleich, daß Verf. selbst keinem der engeren Schüler- und Jüngerkreise angehört hat, in dem die Meister auch persönlich prägend wirkten. Das wurde ihm wie ein Versäumnis bewußt, als H. Nohl bei einer ersten persönlichen Begegnung 1949 das Gespräch mit der Frage eröffnete: „Von welchem Meister kommen Sie?“ und er darauf keine Antwort hatte. Verf. ist sich bewußt, wieviel mehr Freunde und Schüler aus unmittelbarer Mitteilung und Erinnerung das Bild der Pädagogengeneration bereichern könnten, an deren Selbstverständnis sie teilgenommen haben.

4 Ed. Spranger: „Pädagogische Perspektiven“ (Th. Litt zum 70. Geburtstag), Heidelberg 1952², S. 25 ff.

5 Frischeisen-Köhler 1902, Nohl, Litt und Buber 1904, Spranger und Fischer 1905, Petersen 1909.

heilen Welt. Nur deshalb konnten sie auch ein zweites Mal Halt zeigen und Hoffnung geben, als nach dem 2. Weltkrieg alle Fäden der Tradition zer-rissen schienen.

II. Philosophen und Historiker

Es ist seltsam, wie wenig ihre Studienzeit und die geistige Welt, die sich in ihr aufbaut, die künftigen Pädagogen ahnen läßt, wie ausschließlich sie Philosophen und Historiker sind. Spranger urteilt darüber⁶): „Eigentliche Kulturprobleme hatten wir nicht. Das Gesamtleben unseres Volkes und unseres Staates schien den Bürgerlichen in guter Ordnung zu sein. Wir wollten ernsthaft Wissenschaft treiben und hatten Vertrauen zur bestehenden Wissenschaft. Jedoch quälte viele unter uns eine sehr subjektive Problematik, nämlich wie wir mit uns zurechtkommen sollten. Schon damals also gab es das intime existentielle Problem, nur sah es natürlich anders aus als heute. Es fand seinen Reflex im ästhetischen Gebiet, das ganz stark im Vordergrund stand.“ Davon wird noch zu sprechen sein. Zunächst aber dominierte offensichtlich das wissenschaftstheoretische Interesse an dem Aufbau der geschichtlichen Welt in den Kulturwissenschaften, besonders das aktuelle Methodenproblem in der Auseinandersetzung zwischen Natur- und Geisteswissenschaften. In diese erkenntnistheoretische Diskussion, die um 1900 durch Lamprechts psychogenetischen, Euckens noologischen, Rickerts urteilslogischen Ansatz in der Grundlegung der Geisteswissenschaften (seine „Grenzen der naturwissenschaftlichen Begriffsbildung“ 1896 bis 1902) in neuer Schärfe auflebt, greifen die Dissertationen von Spranger über „die Grundlagen der Geschichtswissenschaft“ (1905), von Petersen über „den Entwicklungsgedanken in der Philosophie Wundts, zugleich ein Beitrag zur Methode der Kulturgeschichte“ (1908), die Schrift von Frischeisen-Köhler über die „Grenzen der naturwissenschaftlichen Begriffsbildung“ (gegen Rickert 1906/07) ein. Sie setzen darin die Intentionen ihrer wissenschaftlichen Lehrer fort. Während in diesen wissenschaftstheoretischen Zeitfragen immerhin schon die spätere kulturphilosophische Thematik anklingt, bleibt Th. Litts wissenschaftliche Erstlingsarbeit, seine lateinische Dissertation *de Verrii Flacci et Cornelii Labeonis fastorum libris* (1904) eigentümlich unspezifisch, beziehungslos zu den philosophischen Zentralproblemen, die ihn wirklich beschäftigen, in dem schulmäßigen Stil der scharfsinnig-gelehrten Text-Philologie, von der Nohl und Fischer⁷) eine so geringe Meinung

6 Ed. Spranger a. a. O. S. 27.

7 Aloys Fischer: „Leben und Werk“ I, hgg. K. Kreitmair (München o. J.) S. 48.

hatten, wenn man in dieser asketisch strengen Textthermeneutik sich nicht schon Litts spätere These von der Erziehung zu geschichtlichem Verstehen durch die Sprachwissenschaft ankündigen sehen will⁸⁾). Herman Nohls männlich-aktive Persönlichkeit wiederum gibt sich ganz dem Zauber der geistigen Universalität Diltheys hin — „Unvergeßlich auf immer, diesem Greis begegnet zu sein“, heißt es noch in seiner Gedenkrede von 1912 —. Und er erfährt in dieser Begegnung⁹⁾ die Philosophie als ein leidenschaftlich-kontemplatives Sichversenken in die unendliche Gestaltenfülle der historischen Welt. Ihm, den Dilthey als seinen Adlatus schon früh zur Hilfsarbeit an seinen Forschungsplänen herangezogen hatte, und dem er dann die überaus mühevollste Edition der verworrenen Konvolute von Hegels theologischen Jugendschriften übertrug (1907), konnte Dilthey schreiben:¹⁰⁾ „Jetzt werden Sie mit verdoppelter Freude der Lust am historischen Darstellen sich überlassen“. Und Nohl hat auch noch später mit „leidenschaftlicher Sehnsucht“ der „halkyonischen Tage sorgloser Arbeit an dem Gewebe der Geschichte“ gedacht¹¹⁾. In ähnlicher Weise wie Herman Nohl und auch Frischeisen-Köhler steht Aloys Fischer unter dem lebensbestimmenden Eindruck einer Forschergestalt von wissenschaftlicher Größe und Unbedingtheit. Er erfährt in der Begegnung mit der Philosophie durch Th. Lipps¹²⁾ „die Zuversicht, daß man die Liebe zur Sache und die Entschlossenheit des Wahrheit suchenden Denkens über alle Rücksichten und Besorgnisse setzen kann und allein aus ihnen heraus seinen Lebensweg suchen muß“. Sie alle leben also noch ganz in einer durch die Wissenschaften ausgelegten geistigen Welt, in einer Universalität wissenschaftlicher Interessen, die bei Fischer Psychologie, Kunstwissenschaft, Mathematik, Physik, Soziologie, Volkswirtschaftslehre, Paläontologie und Ägyptologie (seine Nebenfächer in der Promotion sind klassische Philologie und Experimentalphysik!), bei Peter Petersen Philosophie, Psychologie, Geschichte und Nationalökonomie, Theologie und Religionswissenschaft sowie Anglistik umfaßt, wesentlich ohne Rücksicht auf einen Beruf (das Staatsexamen ist mehr eine ökonomische Notwendigkeit), aber deutlich doch schon angerührt von neuen Lebensmächten, die existentielle Fragen stellen, auf die die historischen Geisteswissenschaften keine Antworten haben.

8 „Geschichtsunterricht und Sprachunterricht“, Neue Jhbb. f. Päd. 1916; Anhang zu „Geschichte und Leben“, 1925².

9 vgl. R. Lennert: „Eine Selbstbiographie H. Nohls“, Sammlung 1960; zu dem Selbstzeugnis Nohls in: Sammlung XII,9.

10 Erich Weniger: „H. Nohl zum Gedächtnis“ (Göttingen 1961).

11 Vgl. R. Lennert a. a. O. zu Sammlung XI,1.

12 A. Fischer: „Leben und Werk“ I, S. 52.

III. Das ästhetische Stadium

Spranger spricht von einer subjektiven Problematik mehr privater Natur, die viele quälte und ihren Reflex im ästhetischen Gebiet fand. Es ist doch wohl mehr gewesen, ein „Ästhetisches Stadium“ der werdenden Erzieher, in dem sich das Ethische einer neuen engagierten Reflexion im Felde des Erziehungsdenkens vorbereitet hat. Es ist vielleicht doch kennzeichnend für diese Generation, die um das Todesjahr Nietzsches in das geistige Leben der Zeit eintritt, daß sie das vielfach gegenwärtige Problem der Erneuerung einer im Objektiven erstarrten Kultur zuerst im Element der Kunst und des ästhetischen Ausdrucks ergreift, darin gleichzeitig mit den in der Kunsterziehungsbewegung aufbrechenden neuen pädagogischen Impulsen. Am wenigstens berührt von diesem Suchen nach neuen Ausdrucksformen erscheinen Litt und Petersen, immerhin ist offensichtlich Litt in seiner frühen Abwehr des Irrationalismus, Petersen in seinem genetisch-psychologischen Interesse an den Kinderzeichnungen davon betroffen. Sprangers musisches Wesen hat immer die Synthese von Wissenschaft und Kunst gesucht. Am deutlichsten wird der Anruf des Ästhetischen als Element neuer Kulturgestaltung vielleicht bei Martin Buber, der als Zweiundzwanzigjähriger Nietzsche als „Wegbereiter . . . , Erwecker und Schöpfer . . . eines neuen Lebensgefühles“ bekennt¹³). Er selbst hat die erste „Station“ seines Lebens (1898 bis 1904) unter das Losungswort „Kultur“ gestellt, nachdem der Zionismus den Zwanzigjährigen in die Aufgabe hineingestellt hatte, „daß das jüdische Volk seine wiedergeborene Art wieder in einer eigentümlichen Welt aus Geist und Gebild gültig ausprägen“ (er gründet in Berlin 1900 eine Sektion für jüdische Kunst und Wissenschaft, gibt 1903 „Jüdische Künstler“ heraus). Buber läßt dieses ästhetische Stadium — „dann aber erkannten wir, daß man Kultur nicht machen kann“ — mit seiner als Frucht aus seiner Beschäftigung mit der deutschen Mystik hervorgegangenen Wiener Dissertation von 1904 „Beiträge zur Geschichte des Individuationsproblems“ enden¹⁴). Die „dialogische Wirklichkeit“, von der aus Buber 1925 sein entscheidendes Wort zum Wesen des Erzieherischen sprechen wird, ringt sich erstmals 1913 aus mystischer Einheitserfahrung frei: „In jedem Menschen wohnt die Macht, verbunden zu werden und in die Wirk-

13 Martin Buber: „Ein Wort über Nietzsche und die Lebenswerte“, Kunst und Leben (Bern 1900).

14 Vgl. Werner Faber: „Das dialogische Prinzip Martin Bubers und das erzieherische Verhältnis (Ratingen 1962) S. 38 ff.

Um wieviel radikaler ist der Bruch mit der ästhetischen Bildungswelt, den Eberhard Grisebach vollzieht, dessen Jenaer Dissertation bei Rudolf Eucken von 1910 noch „Kultur als Formbildung“ zum Gegenstand hat.

lichkeit einzutreten".¹⁵⁾ Auch eine der ersten Arbeiten Eduard Sprangers ist der „ästhetischen Weltanschauung“ gewidmet (1905 in Deutschland, Monatsschrift für die gesamte Kultur). Vollends für Aloys Fischer sind die Italienjahre (1903–05) im Hause Adolf von Hildebrands, in dem er seinen „zweiten großen Erzieher“ sieht, die in der Begegnung mit Kunst und geformtem Menschentum erlebte Weite und Freiheit des Weltblicks der entscheidende Lebensgewinn gewesen¹⁶⁾. Schon seine psychologische Dissertation von 1904 über die Analyse von „symbolischen Relationen“, über das Verhältnis von Eindruck und Ausdruck, von Einfühlung und Bedeutungserlebnissen, in der er die neue Husserlsche Methode der Phänomenologie erstmalig bewußt auf zentrale Gebiete des Seelenlebens anwendet, spiegelt diese Verbindung von Kunst, Leben und Wissenschaft, die dem späteren pädagogischen Werk Aloys Fischers seine universale Lebendigkeit und Weite des Verstehens gegeben hat. Noch seine philosophische Habilitationsschrift von 1907 galt der „Bestimmung des ästhetischen Gegenstandes“. Und Ästhetik ist eine Standardvorlesung Fischers geblieben, auch nachdem sich seine Lehrtätigkeit als Pädagoge nach dem Weltkrieg auf das erziehungswissenschaftliche Problemfeld konzentrieren mußte.

Darin ist ihm wohl Herman Nohl am verwandtesten gewesen. Nicht nur durch seine lebenslange enge Beziehung zu Kunst und Künstlern, seine gleiche Vorliebe für die Ästhetik, seine künstlerische Erlebnisstruktur. Nohls pädagogische Weltansicht ist, wie es scheint, durch die wesentlich ästhetische Opposition gegen die im 19. Jahrhundert unfruchtbare Fixierung des Interesses auf Begriffsphilosophie und Wissenschaftslogik entscheidend geprägt worden, mit ihrer Überzeugung von der tiefen Irrationalität des Lebens, dessen Inhaltlichkeit nur ein Wissen aus dem Tun, dessen umgreifender Wirklichkeit nur der Einsatz der Totalität unserer seelischen Existenz gewachsen ist. Dieser lebensphilosophische Irrationalismus unterscheidet ihn von Fischers stärker analytisch-reflektierender Geistigkeit. Schon in der Einleitung seiner Dissertation von 1904 über „Sokrates und die Ethik“ heißt es: „Mir hat die Überzeugung von der Irrationalität des Lebens und die Unmöglichkeit, das ethische Verhalten des Menschen begrifflich fassen zu können, das Licht gegeben, mich in dem so durchwühlten Labyrinth der Sokratischen Frage zu orientieren“. Und er erkennt in dem „Erfahrungsstandpunkt“ des Sokrates bereits die „neue Antwort“, die Dilthey gegeben hat, daß nämlich nur ein aus der Praxis herausgebildetes Wissen imstande

15 Anm. „Daniel – Gespräche von der Verwirklichung“ (Leipzig 1919) S. 43; vgl. Faber a. a. O. S. 42.

16 A. Fischer: „Leben und Werk“ I, S. 81 ff.; aber vgl. auch Rud. Lehmanns Nachruf für Max Frischeisen-Köhler, Kl. päd. Texte 20, S. 10 f.

sein könne, sofort wieder auf diese selbst zurückzuwirken. Den „Kern“ dieser „ersten Gedanken“, so sagt er im Vorwort zur 2. Auflage (1929) seiner Herder-Einleitung von 1905, habe die Fülle des späteren Geschehens „nicht wesentlich verwandelt“. Er habe noch ohne jede Verbindung mit der pädagogischen Wirklichkeit und ohne Wissen von der Jugendbewegung „trotzdem dieselbe Kurve“ genommen „wie das übrige junge Leben damals in Deutschland“. In seiner philosophischen Habilitationsschrift von 1908 über die „Weltanschauungen der Malerei“ — sie trägt ein Lipps'sches Motto: „... und verloren ist jede Kunst, die philosophiert“ und blickt auch in der Anregung durch Adolf von Hildebrands „Problem der Form“ zu Fischer hinüber — weist weniger die Übertragung der Dilthey'schen Weltanschauungstypen auf die ästhetische Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit auf eine pädagogische Wendung voraus¹⁷⁾ als vielmehr der in die spätere Theorie der Erziehungswirklichkeit eingehende Gedanke: „die Wirklichkeit ist uns immer in einem Lebensverhältnis gegeben, das vor aller begrifflichen Auseinandersetzung schon über ihren Inhalt entschieden hat“. In genau diesem Sinne konnte Nohl sich rückblickend schon seit 1900 in dem Zug der pädagogischen Bewegung stehend fühlen, deren inneren Zusammenhang er vielleicht als erster verspürt hat, obwohl ihn zunächst nur ihre künstlerische Seite lebensmäßig berührte; der „Werkbund“, 1908 in München gegründet, stellt eine weitere Querverbindung zu Aloys Fischers kunsterzieherischen Interessen her¹⁸⁾. Auch in der ersten Begegnung mit der Jugendbewegung, wahrscheinlich im Jenaer „Sera-Kreis“ einer freien Studentengruppe um E. Diederichs, hat ihn offensichtlich das freie musische Leben einer neuen Geselligkeit, einer gesellschaftlichen Kultur als Vorform einer neuen Geistigkeit des Volkes am meisten angesprochen¹⁹⁾. Seine Wendung zur Pädagogik und zugleich seine Abwendung von der „schulhörigen“ bürgerlichen Pädagogik des 19. Jahrhunderts hängt mit diesen Erfahrungen zusammen. Das sozialpädagogische Motiv der pädagogischen Antwort auf die Lebensnot tritt erst nach den Kriegserfahrungen beherrschend in den Vordergrund.

17 Dagegen folgt Max Frischeisen-Köhler in seiner Typologie der pädagogischen Theorien der Inspiration Diltheys in „Bildung und Weltanschauung“ 1921.

18 Vgl. Fischers Aufsätze „Gartenstädte“ (1908) und „Prinzipien der Wohnungsgestaltung“ (1909).

19 In „Freideutsche Jugend, zur Jahrhundertfeier auf dem Hohen Meißner“ (Jena 1913) bekunden sie sich so: „Wir sind kein Verein. Eugen Diederichs höchstens hat uns gegründet. Allein Näheres wissen wir nicht. Uns vereinigen Lied, Tanz, Spiel, Gespräch und Theater“. Erst die neue Jugend Deutschlands habe den pädagogischen und menschlichen Wert der Geselligkeit wieder verstanden, reflektiert Nohl diese Erfahrung in der Aufschließung der historisch-pädagogischen Kategorie des weltmännisch-ästhetischen Bildungsideals des ganzen Menschen von Renaissance bis Romantik (Ein Element der Wiederentdeckung Schleiermachers!): „Vom deutschen Ideal der Geselligkeit“ (1915).

IV. Die geistige Ausgangslage

Man wird sagen können, daß zwei Ereignisreihen in ihrem Zusammenreffen die geistige Situation geschaffen haben, aus der die neue geisteswissenschaftlich bestimmte hermeneutisch-pragmatische Pädagogik hervorgegangen ist. Um 1900 hat die pädagogische Reformbewegung mit mächtigem Antrieb eingesetzt, auch sie in einer eigentümlichen Gleichzeitigkeit des Hervortretens ihrer schöpferischen Impulse trotz ihrer Unabhängigkeit voneinander, ihres Ausgangs von sehr verschiedenartigen je bestimmten Erfahrungen und Deutungen, noch ohne Zusammenhang untereinander und mit einer ihre Wahrheitsmomente verbindenden pädagogischen Theorie²⁰): Die Landerziehungsheimbewegung (Lietz 1898, 1901, 1904, Wyneken 1906), die Kunsterziehungsbewegung (1896, 1901, 1903, 1905), die „Erziehung vom Kinde aus“ (Berthold Ottos Lehrgang der Zukunftsschule 1901, Maria Montessori 1909), staatsbürgerliche Erziehung und Arbeitsschulbewegung (1901, 1904, 1908, 1910/12). Die gleichzeitige Studentengeneration hat wohl wenig genug von diesem neuen Leben verspürt, weder in Berlin noch in München oder Leipzig an den Universitäten. Aber sie verspürte um so lebhafter, wie Spranger sagt, eine neue starke philosophische Welle, die ebenfalls um 1900 einsetzte und mindestens bis 1925 zu verfolgen ist. Erst dieses Zusammentreffen hat die Aufgabenkonstellation geschaffen, die einer neuen Pädagogengeneration gestellt war, eine lebendige Kulturbewegung mit den gedanklichen Mitteln strukturtheoretischer, phänomenologischer, wertanalytischer und geisteswissenschaftlich-hermeneutischer Methoden kritisch zu durchdringen und auf einer neuen historisch-systematischen Reflexionsstufe in die Form einer erziehungswissenschaftlichen Theorie zu bringen.

In den Universitäten Berlin, Leipzig und München erfahren die künftigen Pädagogen ihre wesentlichen geistigen Impulse.

1. In Berlin hat sich seit etwa 1900 um Wilhelm Dilthey, der für Herman Nohl immer ein geheimnisvoller alter Mann blieb, und dem damals wohl nur wenige wirklich nahe getreten sind, ein engerer Schülerkreis gebildet²¹), dem mit Herman Nohl Georg Misch, Max Frischeisen-Köhler und Eduard Spranger angehören. Martin Buber in seinem Durst nach geistiger Wirklichkeit wird 1903 in Berlin Diltheys Schüler, und Theodor Litt hat gewiß

²⁰ Vgl. W. Flitner: „Die 3 Phasen der pädagogischen Reformbewegung“ (1918). Flitner — Kudritzki: „Die deutsche Reformpädagogik I, die Pioniere der pädagogischen Bewegung“ (1961).

²¹ Konstantin Oesterreich in: *Überweg IV* (1951) S. 555.

in seinem Berliner Wintersemester 1900/01 Diltheys große Vorlesung „Allgemeine Geschichte der Philosophie bis auf die Gegenwart in ihrem Zusammenhang mit der Kultur“ gehört. Diltheys Akademieabhandlung „Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft“ (1888) liegt weit zurück; näher stehen die „Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie“ (1894) und wirken mit Rickert'scher Wertlehre und dem historisch-kategorialen Strukturdenken der neuen Soziologie Simmels nicht weniger auf Sprangers Dissertation bei Paulsen über „die Grundlagen der Geschichtswissenschaft“ (1905) ein wie auf Th. Litts frühes Denken. „Geistige Erscheinungen strukturell richtig sehen zu lehren“, ist nach Spranger die Aufgabe. Zu seinen Lehrern gehört auch Carl Stumpf, der von Brentano herkommend, die Psychologie im philosophischen Geiste versteht und 1894 in Berlin das psychologische Institut gegründet hat. Dilthey ist inzwischen über seine immanentistische Lebensphilosophie zu den Objektivationen des Lebens als Grundlage der Geisteswissenschaften vorgestoßen, von ihrer psychologischen zu ihrer „hermeneutischen“ Begründung („Die Entstehung der Hermeneutik“, Sigwart-Festschrift 1900; „Das Erlebnis und die Dichtung“, 1905; „Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften“, 1910). Zugleich führt Diltheys Entdeckung der theologischen Jugendschriften Hegels (1905), die der junge Nohl 1907 in seinem Auftrag herausgibt, zu einer Renaissance der Hegelforschung und des Hegelverständnisses, wie Nohl schon klar voraussieht: „Die Geschichte der Philosophie hat wenige so dringende Aufgaben wie die, Hegels Lebensarbeit und ihre Wirkung auf allen Gebieten des geistigen Daseins . . . zu begreifen, denn sie ist der Prozeß, in dem sich unser modernes Bewußtsein vor allem entwickelt hat. Geschichte ist aber noch mehr als abstrakte Kenntnis, sie ist Renaissance“²²).

Im gleichen Jahr (1907) erscheint der 1. Band von G. Mischs „Geschichte der Autobiographie“. Am denkwürdigsten aber spiegelt sich wohl das sokratische Erziehertum Diltheys, das ohne erzieherische Absicht, nur durch die geniale Einfühlungskraft in geistige Möglichkeiten und Aufgaben jugendlichen Seelen innere Welten des Sich-selbst-Verstehens erschloß, in dem Aufsatz des 22jährigen Max Frischeisen-Köhler über „Meister und Schüler“, in dem das Erlebnis Diltheys sich vielleicht am unmittelbarsten ausspricht, in dem es sich aber auch in dem Schülerkreis Diltheys zuerst in vorwegnehmender Erkenntnis von dem Praktischwerden seiner Philosophie der geistigen Wirklichkeit in der Gestalt von „Ideen zu einer Philosophie der Erziehung“ reflektiert: „Nicht jener Mitteilungsdrang, der jedem

22 „Hegels theologische Jugendschriften, nach den Hssn. der kgl. Bibliothek in Berlin hgg.“ (Tübingen 1907) S. X.

beglückenden Wissen innewohnt . . . ist das letzte Motiv des Erziehers: in der erziehenden Tätigkeit selber ist eine Einzigartigkeit, die nirgends sonst wiederkehrt". Frischeisen-Köhlers anderer Berliner Lehrer Rudolf Lehmann hat diese geniale Erstlingsarbeit seines Schülers und Freundes aus dem Nachlaß des Frühverstorbenen veröffentlicht, Herman Nohl ihr im Rückblick des Mitstreiters ihren Ort gegeben: „Von den persönlichen Schülern Diltheys ist es – neben Alfred Heubaum, der Diltheys eigentlicher pädagogischer Mitarbeiter war, vor allem Frischeisen-Köhler gewesen, der früher als die anderen und im engsten Anschluß an die Abhandlung Diltheys, entscheidende Grundzüge der neuen Pädagogik entwickelte, die heute überall in Büchern und Vorlesungen als allgemeines Eigentum eingegangen sind".²³⁾

Gibt Dilthey die „hermeneutische“, so Friedrich Paulsen die „pragmatische“ Grundlage. Um 1900 arbeiten Herman Nohl und Eduard Spranger gemeinsam mit Paul Ziertmann (1879),²⁴⁾ dem späteren Philosophen Konstantin Oesterreich (1880) und Gertrud Bäumer im Seminar Paulsens²⁵⁾, der Philosophie und Pädagogik vertritt. Sicherlich hat auch Theodor Litt im Wintersemester 1900/01 die große „Pädagogik“-Vorlesung Paulsens gehört, die Kabitz 1911 herausgibt. Aber es ist nicht sicher, ob sie sich im Studium begegnet sind. Von Paulsens charaktvoller und geschlossener Persönlichkeit und seinem pädagogischen Engagement wird die erste Berührung mit den aktuellen kultur- und schulpolitischen, mit den pädagogischen Reform- und Jugendproblemen ausgegangen sein, denen Dilthey fremd gegenüberstand²⁶⁾. Erst in dem Zukunftsaspekt der pädagogischen Bewegung nach dem Krieg²⁷⁾ wird sich Nohl bewußt gegen Paulsens These wenden, daß die Schule keine Eigenbewegung habe, sondern der Kulturbewegung folge. Am unmittelbarsten aber ist wohl Eduard Spranger der Schüler Fr. Paulsens gewesen, dessen pädagogische Abhandlungen er 1912 herausgibt. Durch ihn, der von Wilhelm Wundt über Kants Ethik zur Kulturphilosophie und Kulturpädagogik gekommen war (und seine historischen Lehrer), sind Sprangers bevorzugte philosophisch-pädagogische Themata, seine frühen Interessen für die Bildungsproblematik der deutschen Klassik und der preußischen Reformzeit, für das Verhältnis von Politik und Pädagogik, für die Fragen der Schulorganisation und Schulpolitik, das

23 Nohls „Vorbemerkung“ zu Kl. Päd. Texte Heft 20 „Philosophie und Pädagogik von Max Frischeisen-Köhler“, Langensalza o. J.

24 Mit A. Fischer und Ernst Kriek später der Grundlegung einer deskriptiven Pädagogik, den Zusammenhängen von Gesellschaft, Wirtschaft und Erziehung sowie der Theorie der Berufserziehung zugewandt. („Pädagogik als Wissenschaft und Professuren der Pädagogik“, 1914; „Wirtschaft und Schule“, 1929).

25 R. Lennert a. a. O. zu Sammlung IX, 10.

26 R. Lennert a. a. O. S. 696 f.

27 H. Nohl: „Die neue deutsche Bildung“, 1920.

humanistische und das politische Bildungsideal²⁸⁾ wahrscheinlich wesentlich angeregt worden. Noch wenig erkannt aber ist der offensichtlich starke Einfluß, der von der Geschichtsphilosophie und Soziologie Georg Simmels auf die werdende strukturtheoretische Pädagogik ausgegangen ist.²⁹⁾ Buber, Spranger, Litt und Frischeisen-Köhler berufen sich auf ihn als ihren Lehrer. Spranger erfährt durch ihn methodologische Anregungen zur Theorie der isolierenden und idealisierenden Typenbildung, die sich, ausgehend von seiner Dissertation 1914 zu seinen „Lebensformen“ weiterentwickelt; Litt – 1900/01 liest Simmel „Ethik und Sozialphilosophie mit Rücksicht auf die Lebensprobleme der Gegenwart“ – verdankt Simmel den Gedanken der Übertragung der Aprioritätslehre auf den Aufbau des historischen Lebens. Der Gedanke einer „strukturwissenschaftlichen Bildung“ in „Geschichte und Leben“, nach dem ein „Gerüst allgemeiner Strukturprinzipien“, der Wirklichkeit eingelegt, die Vergewärtigung von Sein und Sollen in einem Akt der Auffassung ermöglichen soll, ist nicht weniger G. Simmel verpflichtet als der Gedanke der sozialen Verschränkung in „Individuum und Gemeinschaft“. Auch für Martin Buber, der in Berlin von Simmel stärker als von Dilthey beeindruckt war und Simmels Idee von der Selbsttranszendenz des Lebens ein eigentümliches Moment religiöser Dynamik abgewann, ist Simmels Kategorie der „Wechselwirkung“ als Grundlage des Mensch-mit-Mensch-seins von entscheidender Bedeutung geworden.³⁰⁾

2. In den Nachbaruniversitäten *Leipzig und Jena*, den alten Hochburgen des Herbartianismus, hält sich die erstarrte herbartische Pädagogik noch lange in einer geistig verwandelten Welt. Die 1868 gegründete Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik lebt unter Mitarbeit von Sallwürk, Willmann, B. Otto und H. Lietz noch bis 1927; in Jena wird Wilhelm Rein, der noch 1903–11 sein zehnbändiges Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik erscheinen läßt und demgegenüber die verzweifelten Studenten den jungen Dozenten Herman Nohl zur Darstellung einer zeitgemäßen Pädagogik herausfordern, erst 1923 durch Peter Petersen abgelöst. Peter Petersens wissenschaftliche Entwicklung vollzieht sich in dem geistigen Raum, der jetzt durch die beiden Philosophenkönige Wilhelm Wundt und Rudolf Eucken beherrscht wird. Der Schleswig-Holsteiner ist

28 1907 „Altensteins Denkschrift von 1807 und ihre Beziehung zur Philosophie“; „Harnack, Goethe und Eduard Meyer über humanistische Bildung“; 1908 „Humboldt und Kant“; 1909 die Habilitationsschrift „W. v. Humboldt und die Humanitätsidee“; „Humanismus und Realismus“; 1910 „W. v. Humboldt und die Reform des Bildungswesens“; „Philosophie und Pädagogik in der Preußischen Reformzeit“.

29 Wie weit Simmel sich selbst auf pädagogische Themata eingelassen hat, zeigen seine 1922 posthum erschienenen Vorlesungen über „Schulpädagogik“.

30 Vgl. W. Faber: „Das Didaktische Prinzip Martin Bubers und das erzieherische Verhältnis“ (Ratingen 1962) S. 24 ff.

nach Leipzig gegangen, um ganz auf sich selbst gestellt zu sein. Er kehrt nach Studiensemestern in Kiel und Kopenhagen und Grenzlanderfahrten in Posen (dort lehrt seit 1906 Rudolf Lehmann Pädagogik) in Assistentenjahren bei seinen historischen und nationalökonomischen Lehrern noch zweimal nach Leipzig zurück, weil er sich bewußt als Schüler Wilhelm Wundts und Karl Lamprechts fühlt, promoviert aber im gleichen Jahre (1908), in dem sich in München Aloys Fischer habilitiert, bei Rudolf Eucken in Jena, der in diesem Jahr den Nobelpreis erhält, mit seiner Arbeit über den „Entwicklungsgedanken in der Philosophie Wundts, ein Beitrag zur Methode der Kulturgeschichte“, weil die philosophische Fakultät in Leipzig grundsätzlich keine Dissertation über ihr angehörige und noch lebende Mitglieder annimmt³¹). Der Realidealismus Wundts und der Idealrealismus Euckens haben sich in Petersens späterer Grundlegung der Erziehungswissenschaft in eigentümlicher Weise verbunden. Petersen setzt seiner Dissertation ein Eucken'sches Motto woraus (aus „Geistige Strömungen der Gegenwart“, 1904): „Die Grundbedingung einer wahrhaftigen Geschichte ist ein immer neues Hervorbrechen ursprünglichen Lebens in eigene Tat und Gegenwart“. Aber Petersen nimmt wohl das Fichte'sche Motiv des Tatlebens, nicht jedoch die geistige Interpretation dieses Lebens, die „noologische Methode“ Euckens (1885) mit ihrem Ziel, „Gehalt und Gefüge der Lebenswelt aus inneren Zusammenhängen zu verstehen“, auf. Gerhard Buddes „noologische Pädagogik“ (1904) auf der Grundlage der Eucken'schen Philosophie bleibt ihm fremd.³²) Ihn bestimmt im Grunde viel weniger das im Beginn des 20. Jahrhunderts neu aus den hermeneutischen Geisteswissenschaften hervorgehende philosophische Denken (Dilthey wird in seinem Beitrag zur Methode der Kulturgeschichte überhaupt nicht erwähnt) als vielmehr eine synthetische Wirklichkeitsphilosophie im Stil des 19. Jahrhunderts. Er verfißt die (wie Spranger in seiner Dissertation kritisiert, Kausalität statt „verständlicher Notwendigkeit“ setzende) voluntaristische und genetische Psychologie Wundts und Lamprechts als „grundlegende Disziplin der Geisteswissenschaften“. Dennoch gibt es Querverbindungen nach Berlin. Wiederholt beruft sich Petersen in seiner Dissertation zustimmend, besonders in der Auseinandersetzung mit der Wertphilosophie, auf Sprangers Dissertation über die Grundlagen der Geschichtswissenschaft. Offenbar

31 Die lebensgeschichtlichen Angaben verdanke ich einem mir durch meinen Kollegen Döpp-Vorwald freundlich zur Verfügung gestellten handgeschriebenen Lebenslauf Peter Petersens.

32 Ein Jahr nach Petersens Promotion hat sich Max Scheler bei Rudolf Eucken habilitiert. Auch Eberhard Grisebach ist Eucken-Schüler. Auf eine Pädagogik des Sinnverstehens und der geistigen Verwirklichung hat die noologische Methode durch Hermann Leser („Das pädagogische Problem in der Geistesgeschichte der Neuzeit“ I/II, 1925/28), K. Kessler, besonders aber durch M. Frischeisen-Köhler Einfluß gewonnen.

aber nicht zufällig verbinden sich in der Schule Wundts leicht biologistische und soziologische Gedankengänge. Von Wundt geht Paul Barth aus, der 1897 die Philosophie der Geschichte als Soziologie, 1911 die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung darstellt. Auch Petersens Interesse an dem Gedanken der Evolution als dem Leitmotiv des 19. Jahrhunderts, seine Kritik an der ungenügenden Durchführung des Entwicklungsgedankens, seine These von der primären Stellung des Willens in aller Entwicklung und dann wieder von der Anwendbarkeit des biogenetischen Grundgesetzes auf die Individual- und Sozialgeschichte zeigen, daß ein Bedürfnis nach Weltanschauungssynthese stärker wirksam ist als eine Neigung zu begrifflicher Schärfe und wissenschaftstheoretischer Kritik. So, wenn er von der Einführung teleologischer Prinzipien erwartet, „die gesamte geistige Entwicklung werde sich einspannen lassen in gewisse Formeln, die auch an die Zukunft als Maßstab angelegt werden können“. Dennoch ist seine spätere Erziehungsmetaphysik nicht ganz fern, in der Geist und Leben identisch werden, das Wesen der Wirklichkeit als geistige Kraft, das immanente Geistige als kosmisches Formprinzip im Sinne der aristotelischen Wesensforschung begriffen wird. Sie hat durch seinen Anschluß an Trendelenburgs „organische Weltanschauung“ eine aristotelische Tradition aufgenommen³³), von der ursprünglich sowohl Dilthey wie Eucken ausgegangen sind, und in der Otto Willmann in Verbindung mit dem kulturpädagogischen Ansatz Schleiermachers seine Idee der Erziehungswissenschaft als Sozialwissenschaft philosophisch begründet hat³⁴), ein in der Geschichte der Pädagogik noch wenig erkannte geistesgeschichtliche Linie.

3. In der Psychologie, die nicht nur in Leipzig als die neue philosophische Grundwissenschaft empfunden wird, sind um 1900 München und Würzburg Gegenpole zu dem Leipzig Wundts: Oswald Külpe in Würzburg und Theodor Lipps in München. An die Stelle des Versuches, durch naturwissenschaftliche Methoden, Fremdbeobachtung, Experiment und Messung dem Seelenleben nahezukommen, tritt wieder die introspektive Analyse und Zergliederung der seelischen Phänomene, wie sie nach Diltheys Programm dem geschichtlichen Verstehen dienen soll. In Selbsterfahrung geklärte Erkenntnis gibt tiefere Aufschlüsse über die Differenziertheit des Gefühlslebens, über die Unanschaulichkeit der Denk- und Willensvorgänge, über das Eigentümliche des Wissens in den Strebungen und Strebungserlebnissen,

33 Vgl. „Die Philosophie Friedrich Adolf Trendelenburgs, Zur Geschichte des Aristotelismus im 19. Jahrhundert“ (Hamburg 1913). „Goethe und Aristoteles“ (Braunschweig 1914).

34 Vgl. F. Pfeffer: „Die pädagogische Idee Otto Willmanns in der Entwicklung“ (Freiburg 1962).

über die Gesamtstruktur der Persönlichkeit. Aloys Fischer ist der bevorzugte Schüler von Theodor Lipps, von ihm schon bei der Promotion zur Habilitation vorgesehen, seine Dissertation mit einem von Lipps gestellten Thema zugleich eine Preisarbeit der Philosophischen Fakultät. Theodor Lipps' Person und Lehre sind, wie Aloys Fischer bekennt³⁵), von entscheidendem Einfluß auf seine Entwicklung und auf seine Entscheidungen geworden. Er verdankt ihm nicht nur die lebenslange Liebe zur Psychologie, sondern auch das Vorbild des Lehrerseins, das philosophische Ethos der Fragestellungen und wohl auch die geistige Sammlung seiner nahezu unbegrenzten wissenschaftlichen Interessen auf das Ziel, durch Erkenntnis der Gestaltwerdung des lebendigen Menschen zu dienen³⁶). Aber Fischers geistige Entwicklung ist wohl auch stärker als bei seinen Altersgenossen von seinen frühen schweren Lebenserfahrungen und Existenzproblemen bestimmt gewesen, in deren geistiger Klärung sich die Linien seiner denkerischen Arbeit auf eine Zusammenschau der Wissenschaften vom Menschen zu den theoretischen Ansätzen einer philosophisch-pädagogischen Anthropologie hinordneten³⁷). So zeigt die einzigartige lebensgeschichtliche Dokumentation, die wir seinen Freunden verdanken, etwa, wie weit, bis in seine Schülerzeit hinein seine soziologische Fragestellung zurückweist, wie sie aus persönlichen Erlebnissen hervorwächst, sich in der Zergliederung eigener Beobachtungen und Erfahrungen zum Phänomen klärt und erst im Zusammenhang damit durch intensives Studium der Literatur zum wissenschaftlichen Gegenstand ausweitet³⁸). Wie Meinong, Riehl, Ludwig Klages und Pfänder ist auch Georg Simmel aus Lipps' Schule hervorgegangen, dessen analytische Soziologie und Psychologie der Wechselwirkung, neben Tönnies, der seinerseits ein enger Freund Paulsens war, wieder Fischer maßgebend beeinflusst hat. Vielfache Verbindungen, später auch persönlich enge Beziehungen zu Simmel, haben Fischer seit 1906 oft nach Berlin gezogen. „Als . . . Fischer im Sommer 1908 seine Vorlesungen an der Universität München beginnt, gehört die Soziologie neben der Ästhetik und Philosophie zu seinen bevorzugten Gebieten. Erst ab etwa 1911 treten Psychologie und Pädagogik in den Mittelpunkt“³⁹). Es scheint allerdings, daß erst die Anregung durch Paul Barths Geschichte der Erziehung in soziologischer Beleuchtung ihm seit 1912 auch die besondere Perspektive der pädagogischen Soziologie nahegebracht hat⁴⁰) und die Hinwendung zur Sozialpädagogik

35 A. Fischer: „Leben und Werk“ I, S. 53 ff.

36 Th. Litt in seiner Würdigung Fischers „Leben und Werk“ I, S. 233.

37 Th. Litt a. a. O. S. 236.

38 A. Fischer: „Leben und Werk“ III/IV, S. 9 ff.

39 A. a. O. S. 18.

40 Vgl. „Soziologie und Pädagogik“, Zs. f. päd. Psychologie 1912.

wie bei H. Nohl erst unter dem Eindruck der Kriegs- und Nachkriegsprobleme erfolgt ist. Die persönliche Freundschaft mit Kerschensteiner (er hat 1906 Fischer dem Königlichen Haus als Prinzenenerzieher empfohlen) hat wohl erst seit der Gründung des „Pädagogisch-psychologischen Instituts“ 1910 sachliches Gewicht bekommen⁴¹). Aufschlußreicher für Fischers wissenschaftliche Aufgeschlossenheit gegenüber allen neuen Forschungswegen, auch wenn er ihnen methodenkritisch gegenüberstand, ist sein „letztes Studiensemester“ (1906), in dem der junge Doktor noch vor seiner Habilitation zu Wilhelm Wundt nach Leipzig ging. So hat Fischers geistige Spannweite früh versucht, die verschiedenen theoretischen Aspekte, die sich in Berlin und Leipzig formierten, in sein erziehungswissenschaftliches Konzept einzubeziehen. Mit Wundts Schüler Ernst Meumann, der 1907 seine Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik herausgibt, hat ihn eine enge Freundschaft und Zusammenarbeit an der Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik verbunden, in deren Redaktion er 1910 eingetreten ist. In Meumanns Institut für Jugendkunde in Hamburg wiederum (seit 1911) ist Peter Petersen als ständiger Mitarbeiter tätig. Während er Wundts Voluntarismus gegen Meumann verteidigt, teilt er andererseits Fischers und Frischeisen-Köhlers Bedenken gegen die Methode der experimentellen Pädagogik.

V. Die pädagogische Wendung

Damit haben wir bereits der pädagogischen Wendung dieser Lebensläufe vorgegriffen. Keiner der fünf Philosophen hat sein Studium auf die Erziehungswissenschaft hingeordnet. Fischers schöne Erziehererfahrungen im Hause Adolf von Hildebrands haben ihn in einer einzigartigen Gemeinschaft von Leben und Geist, Jugend und Schönheit beglückt, ihm aber eher gezeigt, daß der Lehrberuf ihn nur von seiner philosophischen Lebensaufgabe abziehen würde⁴²), der Schuldienst hat ihn überhaupt nicht locken können (schon mit dem Staatsexamen war es ihm nicht mehr ernst). Wie Fischer hat auch Spranger nur sporadische Unterrichtserfahrungen an Privatschulen gesammelt, sich aber primär als Philosoph empfunden. Nohls stärkere, in seiner lebensvollen Persönlichkeit begründete erzieherische Antriebe erwachen jenseits seines Studiums erst in der Berührung mit der akademischen Jugend und im Zusammenhang der Kunstbewegung, weitgehend ohne

41 1924 sind Fischer und Spranger durch die Arbeit an der Kerschensteiner-Festschrift miteinander verbunden.

42 „Leben und Werk“ I, S. 119.

Zusammenhang mit den Schulproblemen. Nur Litt und Petersen kommen aus gründlicher Schulerfahrung zur pädagogischen Thematik, allein Petersen aber auch aus aktiver Teilnahme an den pädagogischen Kämpfen um eine innere Schulreform. Deutlich ist jedoch bei beiden, daß erst das Kriegserleben sie zu einer vertieften Besinnung auf die Grundfragen der Bildung und Erziehung herausfordert. Im Grunde hat für sie alle gegolten, was Erich Weniger über Nohl sagt⁴³). Erst das Bewußtsein der Verantwortung für unser Volksschicksal hat sie endgültig zur Pädagogik als Lebensaufgabe geführt. Nohl schreibt noch im Feld im Vorwort zu der Sammlung seiner pädagogischen Aufsätze („Antwerpen 1918“), er wolle damit „einen ersten Grund legen für die Tätigkeit, an die ich nach meiner Rückkehr meine besten Kräfte wenden möchte, die pädagogische Arbeit. Es gibt kein anderes Heilmittel für das Unglück unseres Volkes als die neue Erziehung seiner Jugend zu froher, tapferer, schöpferischer Leistung“. Er plant einen Pestalozzi-Aufsatz, in dem er „die Regeneration der schöpferischen Kräfte eines Volkes durch die Pädagogik“ zeigen will. Zurückgekehrt wendet er sich in Jena zunächst mit dem vollen Einsatz seiner Persönlichkeit der Thüringischen Volkshochschulbewegung zu. Erst der Ruf auf den Husserlschen Lehrstuhl in Göttingen, aus dem dann das erste selbständige Ordinariat für Pädagogik an einer deutschen Universität wird, konzentriert sein Wirken auf die akademische Lehrtätigkeit als Pädagoge. Auch das erste und sofort grundlegende Buch Theodor Litts erscheint nicht zufällig im „Krisenjahr 1917“, in dem sich in der Tat erst die „Katastrophe der europäischen Völkergemeinschaft“ und die neue Weltlage (zwischen Amerika und Rußland) voll abzuzeichnen beginnt. Er erhebt darin die Forderung nach einem neuen Verhältnis zur Geschichte als wichtigster Bildungsaufgabe der Schule, nach einer neuen Standortbestimmung, nach einer neuen Erziehung, „die in geläuterter Einsicht dem Leben zu dienen hat“. Auch er erfährt die Verantwortung der Wissenschaft für die Erziehung, der Theorie für die Praxis erst unter dem Anruf einer geschichtlichen Situation. Nach kurzer Mitarbeit im Berliner Kultusministerium tritt er 1919 in das akademische Lehramt als Extraordinarius für Philosophie und Pädagogik an seiner alten Universität Bonn ein. Aloys Fischer, Eduard Spranger und Peter Petersen treibt der Krieg (Fischer erlebt ihn mehr leidvoll, Petersen mehr euphorisch) zu verstärktem praktischem Einsatz in nationaler Verantwortung; aber auch Fischer, der erst 1918 nach dem Abgang von F. W. Foerster den bereits 1914 errichteten ordentlichen Lehrstuhl für Pädagogik in München erhält, beginnt erst jetzt, mit pädagogischer Leidenschaft jeder Aufforderung zur Hilfeleistung fol-

43 E. Weniger: „Herman Nohl zum Gedächtnis“ (Göttingen 1961).

gend, seine systematische erziehungswissenschaftliche Lehr- und Forschungstätigkeit voll zu entfalten.

Martin Buber hat im Krieg vielleicht am tiefsten die Krise des Menschen, die Zerstörung der Menschenwürde und den Verlust der Ehrfurcht vor dem Kreatürlichen erfahren. „Die Frage nach dem Wesen des Menschen erhielt nun eine neue, eine gewaltig praktische Bedeutung“⁴⁴). Im Frühjahr 1916 entstehen die Ansätze, Herbst 1919 die erste Fassung von „Ich und Du“.⁴⁵) „So bedeutet das Jahr 1919 für Buber den Eintritt in die dialogische Wirklichkeit, eine Wirklichkeit, die die ganze Beziehungsvielfalt umfaßt: ‚Gott und Welt und Mensch‘“⁴⁶). „Ich und Du“ erscheint 1923, zwei Jahre vor seiner Rede „über das Erzieherische“, in der er seine dialogische „Grundanschauung“ auf pädagogische Fragen anwendet⁴⁷). Peter Petersens pädagogischer Einsatz hängt dagegen am engsten mit seinem volksorganisch-nationalidealen Geschichtsbild zusammen, das wesentlich schon vor dem Kriege fertig ist, mit früh aus Heimat- und Grenzlanderfahrungen gewonnenen national- und volkspolitischen Idealen. Die Idee der Schulreform erscheint ihm als innerlich notwendige Konsequenz des deutschen wirtschaftlichen, sozialen und völkischen Aufstiegs in der Vorkriegszeit, des seit 1900 in Kunst, Literatur, Philosophie einsetzenden „Neuidealismus“.⁴⁸) Aber auch in ihm vollzieht sich erst unter dem Eindruck der sich auflösenden Volksordnung die Wendung von den methodischen, in der neuen Psychologie und Jugendkunde begründeten Fragen der Schulreform zu der umfassenden Idee einer „neuen Erziehung“, zu „Gemeinschaft und freiem Menschentum“ als Zielforderungen der neuen Schule (1919)⁴⁹), von pädagogischen Einzelfragen zu der Idee einer die organische Einheit des ganzen Bildungswesens, ja die geistige Einheit des Volkes verantwortenden Erziehungswissenschaft⁵⁰), von den Erfahrungen in der Leitung der Lichtwark-Schule (1920) — wie unverbunden steht daneben die philosophisch-gelehrte Habilitationsschrift über die „Geschichte der Aristotelischen Philosophie im protestantischen Deutschland“ — zu dem Aufbau der „Erziehungswissenschaftlichen Anstalt“ in Jena (1924).

1920 übernimmt Herman Nohl das erste, neu errichtete Ordinariat für Pädagogik in Göttingen, wird Theodor Litt der Nachfolger Sprangers auf

44 M. Buber: „Das Problem des Menschen“ (Heidelberg 1954), S. 84.

45 M. Buber: „Dialogisches Leben“ (Zürich 1947), Vorwort S. 9.

46 W. Faber a. a. O. S. 44.

47 M. Buber: „Die Schriften über das Dialogische Prinzip“ (Heidelberg 1954) S. 306.

48 Vgl. „Schulreform“ (1913); „I. G. Fichte“ (1914); „Der Aufstieg der Begabten, Vorfagen“ (1916).

49 Vgl. auch die Einleitung zu „Innere Schulreform und Neue Erziehung“ (1925) S. IV.

50 Vgl. „Pädagogische Professuren an deutschen Hochschulen“ (1918), Innere Schulreform und Neue Erziehung (1925) S. 22 ff.

dem Leipziger Lehrstuhl für Philosophie und Pädagogik, übernimmt Eduard Spranger die Leitung der erziehungswissenschaftlichen Hauptstelle des 1915 gegründeten „Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht“. Anfang der Zwanzigerjahre hat sich in Deutschland der Gedanke einer wissenschaftlichen Pädagogik durchgesetzt, die sich nach Gegenstand und Methode als ein Aufbau von innen her, unabhängig von Philosophie, Psychologie und Soziologie, als eigenständige universitäre Disziplin zu entfalten strebt.

VI. Die erziehungswissenschaftlichen Ansätze

Dieser beginnende Consensus eines neuen erziehungswissenschaftlichen Denkens, das uns bei Spranger, Nohl, Fischer, Litt und Petersen entgegentritt, ist aus sehr verschiedenen theoretischen Ansätzen erwachsen, die sich in dem Jahrzehnt von 1907 bis 1918 in ersten wissenschaftlichen Entwürfen verdichtet haben.

1. Schon 1900 hatte Max Frischeisen-Köhler „das Erzeugen einer geistigen Selbständigkeit und die Einführung in einen geistigen Zusammenhang“ als die eigentümliche „Doppelseitigkeit . . . bei dem Geschäfte der Erziehung“ erkannt. Er „möchte seine Eigenart feststellen und zeigen, wie es in dem allgemeinen Zusammenhang als selbständiges Moment hineingeflochten ist und was in dem Laufe der Zeiten sich hieran geändert hat“. Einen ersten systematischer gedachten Versuch, die Eigenständigkeit der Pädagogik zu begründen, hat dann 1907 Eduard Spranger unternommen⁵¹⁾ (noch vor seiner Habilitation mit dem Humboldt-Buch). Im Mittelpunkt einer „neu zu schaffenden philosophischen Pädagogik“ steht die Aufgabe, in Abgrenzung gegen die Extreme der „Systemsucht“, d. h. des Herbartianismus, und des „Anarchismus“, Litt sagt später, einer Pädagogik des Wachsenlassens, „das spezifisch Pädagogische zu bestimmen“. Um die Unabhängigkeit des „Pädagogischen Grundphänomens“ von der Ethik wie von der Psychologie zu begründen, greift Spranger auf die Wertphilosophie zurück: Erziehung ist eine „zentrale Kulturfunktion“, eine eigene wertintentionale produktive Kulturtätigkeit wie das ästhetische Schaffen. Im pädagogischen „Erlebnis“ ist die formale Tatsache des „Wertvollmachens“ gegeben, die Intention der Erweckung einer wertenden Grundhaltung zum Leben, bezogen auf den Selbstentfaltungsdrang der „als Wertkonstitution“ verstandenen geistigen Wesenheit des Menschen. „In die Entfaltung dieses Gebildes hineinzuwirken — durch verstehendes „Einfühlen“ und idealbezogenes „Emporfühlen“

51 „Grundfragen der philosophischen Pädagogik“ in den Blättern für die Fortbildung des Lehrers (1907).

— ist die wahre Aufgabe der Pädagogik und ihre höchste Schwierigkeit“. Das erste Denkmodell Sprangers ist noch an der idealistischen Kunstreflexion der Klassiker orientiert: „So suchen wir nun eine Ästhetik des pädagogischen Schaffens“. Vielleicht nicht ohne Bezug auf die Analyse des pädagogischen Genius in Diltheys Akademieschrift und offensichtlich noch in der Nähe einer individualistischen Persönlichkeitspädagogik in der Art Ernst Webers („Ästhetik als pädagogische Grundwissenschaft“ [1907]). Aber ein neues Denkmodell bildet sich unter dem Eindruck der geschichtlichen Wandlungen, der neuen gesellschaftlichen Probleme. In einer grundsätzlichen Neubesinnung⁵²⁾ hat sich 1920 die Auffassung einer philosophischen Pädagogik in die Aufgabenstellung einer Wissenschaft von der Funktion der Erziehung in der Gesellschaft verwandelt. Ihr Ausgangspunkt ist nicht mehr die Idee der Erziehung, sondern die Erziehungswirklichkeit: „Die Aufgabe der wissenschaftlichen Pädagogik liegt darin, eine bereits gegebene Kulturwirklichkeit aufzufassen, unter ordnende Begriffe zu bringen und zuletzt durch Wertsetzungen und Normen zu gestalten“. Auszugehen ist also von einer Beschreibung der funktionalen Abhängigkeitsverhältnisse zwischen Kultur und Erziehung. Aus der Verflechtung der Erziehungsvorgänge in das ganze Kultursystem, Wissenschaft und Kunst, Wirtschaft und Technik, Staat und Gesellschaft, Klassendynamik, Berufsordnung und Generationenverhältnis folgt, „daß die Gesamtheit der Geisteswissenschaften in der pädagogischen Fragestellung zusammentrifft“. Diese aber verlangt „das Fächerwerk einer geistigen Auffassung“, eine spezifische wert- und strukturtheoretische Methode, die „gleichsam die reinen Strukturen der Erziehungswirklichkeit bloßlegt“. Erst „zuletzt“ wird das die Verantwortung aufklärende wissenschaftliche Bewußtsein in eine „Pädagogik des Verstehens“ münden können. In ihrem kategorialen „Grundaufbau“ aber (hier bleibt Diltheys Akademieabhandlung wirksam) ist eine solche Erziehungswissenschaft „durch die Seiten bestimmt, die am Bildungsvorgang als einer eigentümlichen Kulturerscheinung unterschieden werden können“. Sie gliedert sich in eine Theorie des Bildungsideals, die historisch-systematisch verfährt, in eine Theorie der Bildsamkeit, der psychologische, werttheoretische und erkenntnistheoretische Forschungen zugeordnet sind, und in der eine geisteswissenschaftliche Didaktik gründet, in eine Psychologie und Ethik des Erziehers und in eine kulturwissenschaftlich und soziologisch fundierte Theorie der Bildungsgemeinschaft und des Bildungswesens.

2. Anders als Eduard Spranger ist Herman Nohl zunächst gar nicht von einem pädagogischen „Erlebnis“ ausgegangen, sondern von einer Auffas-

⁵² „Die Bedeutung der wissenschaftlichen Pädagogik für das Volksleben“, Vortrag 1920 im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (Kultur und Erziehung 1923²).

sung der Lebenswirklichkeit, in der die Erziehung als eine gestaltende Macht des Lebens bereits enthalten ist, so daß sie in diesen ihren Lebensursprüngen aufgesucht werden muß, bevor sie überhaupt Gegenstand einer Theorie werden kann. Herman Nohl ist nicht von einem idealistischen, sondern von einem lebensphilosophischen Konzept zur theoretischen Beschäftigung mit der Pädagogik geführt worden (darin ähnlich, aber mit entgegengesetzten Konsequenzen wie Theodor Litt). Zu dieser Entscheidung für die Erziehungswissenschaft bedurfte es, wie Erich Weniger berichtet⁵³), erst eines Anstoßes von außen. „1913 (es war das Meißner-Jahr) baten die von des alten Wilhelm Rein herbartianischer Scholastik abgestoßenen Studenten den Privatdozenten, doch von seiner Sicht her einmal Pädagogik vorzutragen. So las Nohl, der ja auch ein Schüler Friedrich Paulsens gewesen war, im Sommersemester 1913 eine Einführung in die Pädagogik“. Wir haben daraus die 1914 in Eugen Diederichs „Tat“ abgedruckten Aufsätze „Die pädagogischen Gegensätze“ und „Das Verhältnis der Generationen in der Pädagogik“. Die historisch-systematische Methode ist bereits entwickelt, als bewußter Gegensatz zu Herbarts deduktivem Weg. Ausgang der pädagogischen Reflexion ist „die innere Mannigfaltigkeit der Zwecke“, die „Mehrseitigkeit des Lebens“, in der die nicht aufeinander reduzierbaren pädagogischen Systeme, die realistische, humanistische und soziale Pädagogik gründen, in ihrer konkreten Geschichtlichkeit das fundamentum in re einer Theorie der Bildung, das später Erziehungswirklichkeit heißt. „Und es muß die Aufgabe sein, in geschichtlicher Analyse die Struktur dieser Systeme in ihrer tiefgreifenden Verschiedenheit zu erfassen und so ihren letzten Sinn herauszuarbeiten. Es gibt keinen anderen königlichen Weg, über dieses Problem Herr zu werden.“ Diese Hermeneutik ist aber auch zugleich strukturanalytische Anthropologie: „Nur in der Entfaltung solcher verschiedenen Richtungen freien Menschentums lebt sich unser Dasein ganz aus“. Beherrschend ist das Antinomienproblem. Hinter allen historischen und auch überhistorischen Gegensätzen in der Pädagogik steht das Verhältnis der Generationen als „letzter pädagogischer Urgegensatz, den man als die eigentliche pädagogische Antinomie bezeichnen kann“. Nohl spricht hier eher in die Jugendbewegung hinein als aus ihr heraus. Sie ist ihm „die merkwürdigste pädagogische Erscheinung der Gegenwart“. Er hat sie aber schon in seinen Gedanken zu Herder und zu der „deutschen Bewegung“⁵⁴) — diese Deutung verbindet ihn mit Misch — antizipiert, auch „als Ideal einer höheren Lebenseinheit“, das ihn in der Kritik einer einseitig sub-

53 „Herman Nohl zum Gedächtnis“ (1961) S. 15 f.

54 „Herder: Licht, Liebe, Leben“, Einleitung 1905. „Die deutsche Bewegung und die idealistischen Systeme“, Logos 1911/12.

jektiven „Jugendpädagogik“ nun unter Berufung auf Hegel und Paulsen „das Verhältnis zur älteren Generation als die tiefste Erfahrung verstehen läßt, die die Jugend hat“. Die Lebenslösung der pädagogischen Antinomien ist der pädagogische Bezug, und die neue Erfahrung mit der Jugend hat ihre evozierende Bedeutung darin, daß sie „die Pädagogik zwingt, sich auf die Bedeutung eines Lebensverhältnisses als auf die Seele ihrer Prinzipien zu besinnen.“ Die bleibenden Grundmotive von Nohls Pädagogik sind bereits 1913 gegeben. Aber auch bei Nohl vollzieht sich 1920 wie bei Spranger eine Umstrukturierung des pädagogischen Denkens, aber in charakteristisch verschiedener Weise: die Pädagogik wird nicht als analytische Kulturwissenschaft, sondern als engagierte Reflexion programmiert:⁵⁵⁾ „Die Pädagogik hat kein anderes Mittel, um sich das neue Ideal ihrer Bildung herauszuarbeiten, als die Besinnung auf die lebendigen Tendenzen, wie sie in den einzelnen pädagogischen Bewegungen der Gegenwart wirksam sind, und den Mut, dieses mannigfaltige neue Leben zu der systematischen Einheit des neuen Ideals zusammenzufassen“. Der Gegenstand der pädagogischen Theorie wird damit der von der Erziehungsidee autonom geformte Verantwortungsraum menschlichen Handelns — Pädagogik, so heißt es jetzt gegen Paulsen, „reicht aus eigener Kraft in die Zukunft“ —, sie wird konkret zur Theorie der pädagogischen Bewegung. Darin ist vielleicht Nohl Petersen am nächsten gekommen.

3. Am weitesten ist vor dem Kriege Aloys Fischer in dem Aufbau des Programms einer umfassenden Erziehungswissenschaft vorgedrungen. Eduard Spranger empfand bereits bei ihrer ersten persönlichen Begegnung 1912, daß Aloys Fischers pädagogische Gedankenwelt „sehr viel reicher mit Praxis unterbaut war“ als seine eigene, d. h. durch Tatsachenforschung, allerdings auch, daß sie beide in verschiedenen schulpolitischen Lagern standen⁵⁶⁾; denn Aloys Fischers wissenschaftliches Programm entsprach in sehr viel höherem Maße den berufswissenschaftlichen Wünschen und Vorstellungen des Deutschen Lehrervereins. Nach A. Rehms Zeugnis⁵⁷⁾ war es schon früh Fischers Absicht, „die Pädagogik zur allzulang versagten Würde eines selbständigen akademischen Lehrfaches zu erheben“. Dafür sind die beiden programmatischen Vorträge von 1911 charakteristisch: „Die Lage der Pädagogik in der Gegenwart“⁵⁸⁾ und „Welche Einrichtungen sind für die Pflege der pädagogischen Wissenschaft wünschenswert?“⁵⁹⁾ Mit dem

55 „Die neue deutsche Bildung“, Vortrag im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht 1920.

56 A. Fischer: „Leben und Werk“ I, S. 219 f.

57 A. a. O. S. 189.

58 Zeitschrift f. päd. Psychologie und exp. Päd. XII, Jg. 1911.

59 Deutsche Schule XV, 1911.

ersten Vortrag hat Aloys Fischer bereits 1910 dem von ihm begründeten „Pädagogisch-Psychologischen Institut“ des Bayerischen Lehrervereins das Forschungsprogramm einer umfassenden, arbeitsteiligen, alle empirischen, psychologischen, soziologischen und philosophischen Problemzugänge nützenden, aber nach Gegenstand und Methode eigenständigen Erziehungswissenschaft entwickelt.⁶⁰⁾ „Über der Parteinahme für das Detail“, sagt Fischer in diesem Blick auf die Lage der Pädagogik in der Gegenwart, ist der „Überblick über das Ganze der Erziehung“ verloren gegangen. Bedrohlich ist einerseits „das Kunterbunt der verlangten bzw. versuchten Reformen“, die Gefahr, daß die Anliegen der Erziehungs- und Schulpraxis aufgrund ihrer aktuellen Bedeutung die der Theorie der Pädagogik in den Hintergrund drängen“. Aber das Gesamtwerk der Erziehung ist zu wichtig und verantwortungsvoll, als daß es ohne vorgängige theoretische Begründung in Angriff genommen werden dürfte“ (S. 92), zumal in jeder Praxis schon eine immanent leitende Theorie steckt. Bedrohlich sind andererseits die Versuche, Pädagogik in Jugendkunde oder psychologischer Didaktik aufgehen zu lassen. („Die Einstellung des Lehrers als solchen“ ist nicht die des Beobachters, sondern „die eines handelnden Menschen“ und „das Studium der Psychologie als solches keine Anleitung zum Erziehen“, S. 85). Aloys Fischer tritt abgeschlossen für eine arbeitsteilige Organisation erziehungswissenschaftlicher Forschung ein, für die Vereinigung aller auf die Erziehung bezogenen Aspekte der Medizin, Psychiatrie, Psychologie, Anthropologie und Soziologie mit ihren empirischen, exakten, experimentierenden, statistischen Methoden zu einem System von Hilfs- und Grundwissenschaften einer eigentlich so zu nennenden wissenschaftlichen Pädagogik. Nachdrücklich betont er aber, daß „die teils natürliche teils absichtliche Emanzipation der Pädagogik von der Philosophie“, als könnte die Pädagogik ohne eine möglichst breite Berührungsfläche mit der Philosophie „zur Entfaltung ihres Wesens“ kommen, „der Grundirrtum der gegenwärtigen Pädagogik“ sei. A. Fischer blickt dabei sowohl in die Richtung der amerikanischen Tatsachenforschung in der Pädagogik wie in die Richtung einer wert- und kulturphilosophischen Grundlagenbesinnung. In seiner Konzeption einer kooperativen Erziehungswissenschaft soll eine „allgemeine Bildungslehre, das Wort Bildung in ganzer Vielfalt“, die „allgemein das Erziehen, das Wesen der Bildung und Erziehung, die Tatsachen des erziehenden Tuns“ in prinzipieller Bewertung zu klären hat, die „Grundlage der Einheit und des Zusammenhalts“ darstellen und „die Forschungsaufgabe des Pädagogen als solchen“ sein. „Die Systeme-

⁶⁰ Vgl. O. Wasmuth: „Das Pädagogisch-Psychologische Institut München, Deutsche Schule XV, 1911, S. 301 ff.

matik des Bildungsinhaltes, des Bildungsganges und der Bildungsmittel sind die zentralen Aufgaben der eigentlich so zu nennenden Pädagogik“. Diese Wissenschaft — und Fischer nennt sie, wahrscheinlich nicht ohne Bezug auf Willmann Didaktik als allgemeine Bildungstheorie — kann allein eigentlich theoretische Pädagogik heißen. In seinem Programmaufsatz „Deskriptive Pädagogik“ von 1914 definiert er die Erziehungswissenschaft in diesem Sinne als „Prinzipienwissenschaft von der Erziehung als Tatsache und Aufgabe“.

4. Theodor Litts und Peter Petersens erste erziehungswissenschaftliche Entwürfe haben bereits die Weltkriegssituation zum Hintergrund. Sie sind auch darin vergleichbar, daß sie von konkreten Problemen der Schule und des Bildungswesens ihren Ausgang nehmen (Litt lehrt von 1905 bis 1919 am Friedrich-Wilhelms-Gymnasium in Köln, Petersen von 1909 bis 1920 an der Gelehrtenschule des Johanneums in Hamburg). Im übrigen ist gerade die innere Gegensätzlichkeit ihrer wissenschaftlichen Problemzugänge und ihrer pädagogischen Aspekte aufschlußreich. Peter Petersen ist von vornherein der Schulpolitiker. Schon als Assistent des Historikers Buchholz und des antimarxistischen Nationalökonomen Biermann in Leipzig beschäftigen ihn politische Quellenstudien, steht Volkstumspolitik und Sozialpolitik im Vordergrund seines Interesses, schreibt er die Geschichte der Kasseler Gewerbeschule⁶¹). Er tritt ins Schulamt schon mit der Überzeugung: „Schulfragen sind eine Angelegenheit des ganzen Volkes“. Sein Blick geht von vornherein über die Bildungsprobleme des Gymnasiums hinaus auf den Zusammenhang der Schularten und der Lehrergruppen, der nationalen Politik und des Bildungswesens, in diesem Interesse an der Erziehungspolitik und ihrer deutschen Entwicklung Spranger am nächsten stehend. Sein Dynamismus, seine Überzeugung von dem Primat des Willens in aller Entwicklung führt ihn sofort in die schulpolitische Aktion, in die Öffentlichkeitsarbeit des 1908 gegründeten „Bundes für Schulreform“, dessen Vorstand er seit 1912 angehört. Sein erstes pädagogische Manifest⁶²) spiegelt „in programmatischer Form Gedanken, wie sie in den Kreisen des Bundes geweckt wurden“. Sie halten sich noch weitgehend in dem Pathos des Allgemeinen, das der „neuidealistischen“ Gesinnung der Vorkriegszeit entspricht; sie lassen noch wenig den künftigen Erziehungswissenschaftler er-

61 In Biermanns Biographie Karl Marlos (Pseudonym für Winkelblech, Professor an der Gewerbeschule in Kassel). Angabe Petersens in seinem mir durch Herrn Döpp-Vorwald zugänglich gemachten selbstgeschriebenen Lebenslauf.

62 „Schulreform“ (1913) in: Innere Schulreform und Neue Erziehung (Weimar 1925) S. 1 ff.

kennen, wenn man sie mit Nohls gleichzeitigem Einsatz (1913) vergleicht⁶³). Jedoch schon in dem von ihm während des Krieges (1915) mitbegründeten „Deutschen Ausschuß für Erziehung und Unterricht“⁶⁴, dem u. a. Spranger und Ziehen, als Berater auch Kerschensteiner angehört, erweitert sich der erste schmalere, von der neuen Jugendforschung und Psychologie her bestimmte Einsatz bei der „Inneren Schulreform“ (Petersen: „wie das neu geprägte Schlagwort hieß“) zu einem Tatprogramm, das alle gesellschaftlichen Kräfte anspricht und alle politischen, wirtschaftlichen, sozialen und geistigen Verhältnisse mit dem Geist einer „Neuen Erziehung“ durchdringen will. Es wird Petersen erst nach dem Kriege zu seiner erziehungswissenschaftlichen Klärung drängen⁶⁵).

Im Gegensatz dazu steht Theodor Litt -- in der Gymnasialpädagogik ein Schüler Oskar Jaegers -- von vornherein in einer philosophisch-kritischen Auseinandersetzung mit den Voraussetzungen der irrationalistischen Strömung der Reformpädagogik⁶⁶). Die Erziehung kann den sittlichen Willen nicht erzeugen, sondern ihm nur durch den Intellekt „zu bewußter Klarheit und freier Entfaltung“ verhelfen, und nur das Denken kann die Grenzen rationaler Erkenntnisse aufdecken, jenseits derer die Bereiche liegen, deren Tiefe nur noch durch eine „Ehrfurcht vor dem Leben“ erreicht wird. Damit ist das dialektische Thema seiner erziehungswissenschaftlichen Besinnung „Erkenntnis und Leben“ (1923) angeschlagen.

1917, in „Geschichte und Leben“, stellt sich Theodor Litt zunächst die Aufgabe, dem vor der Forderung der Gegenwart versagenden Bildungshistorismus⁶⁷), demgegenüber aber ein unhistorischer pädagogischer Aktualismus ebenfalls versagen müßte, da es hier keine Alternative gibt, durch die Theorie einer „kulturwissenschaftlichen Bildung“ zu begegnen. Es ist nicht zufällig, daß Litt von einem Zentralproblem der Didaktik her („historisches Verstehen der Gegenwart“ als die eigentliche Bildungsaufgabe der Schule⁶⁸) den Zugang zu dem allgemeinen wissenschaftstheoretischen Pro-

63 „In das Leben der Schule läuten mit immer stärkerem Schwingen die Reformglocken hinein . . . Reform ist nicht Revolution . . ., ist nicht Renaissance . . ., Reform ist organisches Neubilden . . . Und das sei allein Ziel der Reform, dem der Ergraute und der Greis neben dem Jüngling zuschreiten können, beide führend . . . die Wahrheit als innere Wahrheit des Lebensgehaltes“.

64 In dessen Auftrag gibt Petersen 1916 die Sammelschrift „Der Aufstieg der Begabten, Vorfragen“ heraus.

65 „Die neuuropäische Erziehungsbewegung (Weimar 1926) nach Vorträgen vor der „Pädagogischen Gesellschaft“ Kopenhagen 1923.

66 „Der Kampf wider den Intellektualismus der höheren Schule“, Neue Jhb. f. Päd. 1917, S. 419 ff.

67 „Das im Zeitalter des historischen Denkens herangewachsene Geschlecht erlebt mit geschichtlichem Bewußtsein Geschichte.“

68 Wie grundsätzlich Litts Gedanken verstanden werden, zeigt die umfangreiche Besprechung des Buches durch Werner Jaeger, Ilbergs Neue Jhb. 1918, S. 169-180.

blem einer geisteswissenschaftlichen Pädagogik gefunden hat. Entsteht Bildung in der wechselseitigen Erhellung von Handlungsmotivation und sachlicher Einsicht, von wertender Stellungnahme und theoretischem Bewußtsein, in der Verschränkung von Seins- und Sollenseinsicht, will sie den Schüler in der eigenen Existenz die Elemente der geistigen Wirklichkeit auffinden lassen, so muß ihr auch eine eigentümliche Form der pädagogischen Reflexion entsprechen, in der beides, Erfahrung und Philosophie, Strukturanalyse und Wertlehre, Tatbestandsaufnahme und Normerhellung, Theorie und Praxis ineinander greifen und sich in einem Auffassungsakt integrieren. Nur eine solche wissenschaftliche Reflexion kann dem Phänomen der Erziehung gerecht werden. In der gleichen Zeit (1917) war der bedeutsame Aufsatz von Max Frischeisen-Köhler „Philosophie und Pädagogik“ erschienen: Die Idee der Erziehung stellt dem wissenschaftlichen Denken die eigentümliche Aufgabe einer Erziehungsphilosophie, in der sich Erfahrung und Philosophie nur dann zu durchdringen vermögen, wenn das Gebiet der Begegnung, die „Erziehungswirklichkeit“, in seiner Eigenart erkannt ist. Litts Gedanken zur Wissenschaftskonstitution der Pädagogik haben sich erst 1921 voll entfaltet⁶⁹, sie sind implizite schon in seinem ersten Entwurf enthalten.

1917 fand in Berlin die wichtige Ministerialkonferenz von Universitätslehrern und Schulmännern statt, in der es um die Pädagogik als eigenständige Wissenschaft, ihre Stellung in den philosophischen Fakultäten und ihre Bedeutung für die Lehrerbildung ging. Troeltsch hält das Haupt-, Ziehen das Korreferat. Die neue Pädagogik ist bisher nur im Diskussionskreis präsent. Litt und Spranger sind sich auf dieser Konferenz erstmalig begegnet, Spranger glaubt in Litts Diskussionsbeitrag „die mächtigen Akkorde der Ouvertüre zu einem Spiel mit mächtigem Anstieg“ zu vernehmen⁷⁰).

Dieselbe Konferenz gibt Peter Petersen den ersten Anlaß, das Programm einer „dem Leben zugewandten Erziehungswissenschaft“ als universitäre Disziplin zu entfalten. Das geschieht in dem Grundsatzreferat für den „Deutschen Ausschuß für Erziehung und Unterricht“ vom 12. 5. 1918⁷¹) zur Begründung der Forderung, daß „neben dem weiteren Ausbau der philosophischen und psychologischen Professuren im Dienste der Jugenderziehung das Gebiet der Erziehung als kulturpolitische und staatswissenschaft-

69 „Die Methodik des pädagogischen Denkens“, Kantstudien; „Pädagogik“ in Hinnebergs „Kultur der Gegenwart“; „Die Bedeutung der methodischen Besinnung für die Theorie der Pädagogik“, Zs. f. Päd. Psychologie und exp. Päd.

70 „Erkenntnis und Verantwortung“, Festschr. f. Th. Litt, hgg. von Derbolav und Nicolin (1960) S. 451 ff. 1920 wird Litt Sprangers Nachfolger in seinem Leipziger Ordinariat.

71 „Pädagogische Professuren an deutschen Hochschulen“, Innere Schulreform und Neue Erziehung (1925) S. 22 ff.

lich gerichtete Wissenschaft Gegenstand planmäßiger Pflege auf allen Hochschulen sein muß". Aloys Fischer hatte die Errichtung voll ausgestatteter und selbständiger pädagogischer Lehrstühle an den Universitäten, daneben erziehungswissenschaftliche Institute in den Ländern (von ihm „Pädagogische Akademien“ genannt), beide „zur Pflege der pädagogischen Wissenschaft“, wesentlich getrennt von der praktischen Lehrerbildung, gefordert. Mehrfach wurde auch schon der Gedanke einer Pädagogischen Fakultät erwogen (von Tögel, Reißmann, Brahn, Fischer und dann auch von Troeltsch). Jetzt, im letzten Jahr des Weltkrieges, erhebt Petersen für die Pädagogik den Anspruch einer das gegenwärtige Leben wertenden und bei Gelegenheit eingreifenden Führungswissenschaft, die die Einheit des Bildungswesens und Kulturlebens überhaupt zu verantworten hat. In diesem Anspruch einer universalen Erziehungswissenschaft beruft sich Petersen auf Schleiermacher, Lorenz v. Stein und besonders die aristotelische Idee der Politik. „Pädagogik ist uns die Wissenschaft von den Tatsachen und Gesetzen, unter denen sich der Bildungsgang des Geistes in diesem so oder so bestimmten gesellschaftlichem Ganzen vollzieht, und zwar im engeren Sinne, wie sich der Bildungsgang des Heranwachsenden, des reifenden Geistes vollzieht, im weiteren Sinne der des Staatsbürgers überhaupt für die gesamte Zeit seines tätigen Lebens; die Pädagogik umfaßt also alles das an Erziehung, was aus der Wechselwirkung zwischen Einzelpersönlichkeit und den großen Lebensgemeinschaften von Staat, Gesellschaft, Kirche und Sprache, von denen der Mensch lebenslänglich umfassen ist, hervorgeht“. Petersen hat die Idee einer „Allgemeinen Erziehungswissenschaft“ in seiner Jenaer Lehr- und Forschungstätigkeit seit 1923 auf dem Rein'schen Lehrstuhl wie in der ihm 1924 angegliederten „Erziehungswissenschaftlichen Anstalt“ zu verwirklichen gesucht. Er entwirft ihr Programm bereits in seiner Jenenser Antrittsvorlesung⁷²): Die Erziehungswissenschaft „entwickelt die allgemeinen Grundbegriffe des geistigen Lebens, das immer ein Gemeinschaftsleben ist, sie beschreibt die großen Reiche, in denen sich dieses Geistleben auswirkt, die Reiche der Lebensnot wie Wirtschaft, Staat, Kirche usw., und jene Reiche, in welchen sich das geistige Leben und Schaffen der Menschen unter reinen ewigen Werttafeln darstellt“. Sie kann darum „nicht als eine soziologische oder sozialpsychologische Wissenschaft stehen bleiben, wie sie anzuheben neigt“. Sie zeigt „auf ihrem Höhepunkt“ die „ideal erziehenden Werte und Mächte“. Mit der Aufgabe, „sämtliche erziehende Mächte innerhalb einer Volkskultur methodisch zu erfassen, kritisch zu prüfen und zu bewerten“, ähnelt Petersens erziehungswissenschaftliches Konzept den

72 „Der Bildungsweg des neuen Erziehers auf der Hochschule“ 1923; Innere Schulreform und Neue Erziehung (1925) S. 32 ff.

Sprangerschen Gedanken von 1920, mit dem Verständnis als „Grundwissenschaft“ mit ihren Hilfsdisziplinen Fischers Forschungsprogramm, mit der Zuordnung der praktischen Ausbildung aller Erzieherberufe und der Verwirklichung einer pädagogischen Sinnggebung in Planung und Praxis eines Schulversuchs ist es einzigartig; mit seiner metaphysischen Überhöhung überschreitet es den Gegenstandsbereich einer Wissenschaft.

In der Skala der so verschieden gestimmten Erwartungen, die in dieser Generation, der es um die pädagogische Denkform ging, einer Wissenschaft von der Erziehung entgegengebracht wurden, steht Peter Petersen an dem einen, dem enthusiastisch metaphysischen Pol, an deren anderem, dem kritisch-skeptischem Pol Eberhard Griesebach steht, der zwei Jahre nach Petersen bei dem gleichen Rudolf Eucken in Jena promoviert und zu der Zeit, in der Peter Petersen seine Jenaer Antrittsvorlesung über den „Bildungsweg des neuen Erziehers auf der Hochschule“ hält, seine Gedanken über „die Probleme der wirklichen Bildung“ (1923) und „die Grenzen des Erziehers und seine Verantwortung“ (1924) veröffentlicht.

Die Jugend vom Hohen Meißner ¹⁾

von Hans Bohnenkamp

Wer 1913 als Wandervogel oder jugendbewegter Student beim „Freideutschen Jugendtag“ auf dem Meißner war, ist heute um 70 Jahre alt. Wäre die Zusammenkunft zur 50jährigen Wiederkehr dieses Tages, die vor knapp drei Wochen in Göttingen, Sooden-Allendorf und auf dem Meißner gehalten wurde, nur ein Erinnerungstreffen dieser Leute gewesen, dann hätten sich vielleicht hundert graue, weiße oder kahle Köpfe eingefunden. Unter den 6 000, die gekommen waren, sah man gewiß Alte — auch schon etwas Gebrechliche und Schrullige — häufiger als etwa auf der Straße, aber in der Mehrzahl waren die Jüngeren aus den Jugendbünden vor 1933 und etwa 3 000 Junge, deren Zelte am Meißner standen und bei denen sich manches von dem, was vor einem halben Jahrhundert lebendig war, sichtlich erhalten oder wieder eingestellt hat. Nach der Meinung eines Publizisten²⁾ sind sie freilich nur „Randsiedler“ der heutigen Jugend; ihr Glaube an ein eigenes Jugendleben werde durch die Masse der Altersgenossen, die als Jung-Konsumenten die Erwachsenenwelt bejahren, widerlegt. Aber vor 60 Jahren, als die Jugendbewegung aufbrach, war auch sie eine kaum beachtete Ausnahme von der Regel, daß Jugend ihre Lebenserwartungen vom Daseinsinhalt der Erwachsenen nährt. Wer den Wandervögeln und ihresgleichen für die damalige Jugend repräsentative Bedeutung beimißt, der schließt aus Fort- und Nachwirkungen, die bis heute spürbar sind. Sie machen erklärlich, daß Publikationen aller Art³⁾ in den letzten Jahren der Frage nachgegangen sind, was die Jugendbewegung war und was von ihr zu halten ist. Sie lassen auch verstehen, daß das Jubiläum des Meißnertages Jüngere und Junge angezogen hat und daß die Presse das mit Vor- und

1) Vortrag im Westdeutschen Rundfunk am 1. 11. 1963; Abschluß einer Sendereihe über die Jugendbewegung aus Anlaß des Meißnertages 1963. Vgl. vom Verfasser: Das Erbe der Jugendbewegung (Frankfurter Hefte Dezember 1961, S. 827 ff.); Jugendbewegung und Schulreform (in: Die Jugendbewegung, Welt und Wirkung, Zur 50. Wiederkehr des freideutschen Jugendtages auf dem Hohen Meißner; Düsseldorf-Köln 1963, S. 34 ff.); Zum Selbstverständnis der Meißnerjugend (Die Neue Sammlung, September/Oktober 1963, S. 25 ff.)

2) Bernd Nellessen in „Die Welt“ vom 5. und 15. Oktober 1963

3) z. B.: Harry Pross, Die Zerstörung der deutschen Politik, Dokumente 1871–1933; Frankfurt/M. 1959, insbes. S. 145 ff. Werner Helwig, Die Blaue Blume des Wandervogels; Gütersloh 1960. Karl O. Paetel, Jugendbewegung und Politik; Bad Godesberg 1961. Felix Raabe, Die Bündische Jugend; Stuttgart 1961. Walter Z. Laqueur, Die deutsche Jugendbewegung („Young Germany“, deutsch von Barbara Bortfeld); Köln 1962. Theodor Wilhelm, Der geschichtliche Ort der deutschen Jugendbewegung, in: Grundschriften der deutschen Jugendbewegung; Düsseldorf-Köln 1963, S. 7 ff.

Nachschau zur Notiz nimmt, wenn auch oft nicht ohne den hämischen Ton, der im Journalismus zur Zeit en vogue ist. Trotz mancher Divergenz der Urteile herrscht dabei Einigkeit darüber, daß die Jugendbewegung vorbei ist.

Nehmen wir sie als historisches Phänomen. Sie entsprang bei Gymnasiasten der letzten Jahrhundertwende, also zur Zeit einer tiefgehenden Kulturkrise und Kulturkritik, unter einem Zustand des Lebens und Geistes, der sich den jungen Menschen in ihrer gut bürgerlichen Welt freilich gerade nicht krisenbewußt und kritikbedürftig, sondern im Gegenteil selbst- und zukunftsicher gab. Sie hörten, die Zeit habe es weit gebracht: es herrsche Ordnung, das Reich sei machtvoll geeint, Kunst und Wissenschaft in bester Pflege, die Technik in kräftigem Fortschritt. Aber was die Alten so dachten und äußerten, klang wie vorgeschrieben; auch die Regeln und Übereinkünfte, nach denen sie ihr Leben richteten, erschienen wie Zäune, innerhalb derer sie sich zu halten hatten, wenn sie vorankommen und nicht mißachtet sein wollten. Darum war ihnen auch anzumerken, daß sie vieles nur mit halben Herzen taten.

Als Sekundaner und Primaner stand man noch im Vorhof dieses Lebens. Aber auch die Schule war auferlegte Pflicht. Es gab durchaus Lehrer, deren Begeisterung für geschichtliche Größe, für die Kraft und den Adel dichterischer Werke, für die Helligkeit eines rationalen Zusammenhangs Widerhall fand. Aber die Kalok'agathie der Griechen war doch auf den Kathedern kaum leibhaftig vertreten, und damit, daß deutsche Dichter „in tyrannos“ geschrieben hatten, wurde die Frage nach gegenwärtigen Unterwürfigkeiten meist übergangen oder verdeckt. Die sinnfälligen Realitäten der Natur und der Technik schienen nicht zur höheren Bildung zu gehören. Trotzdem gehorchte der Schulalltag der oft zitierten Devise „Viel, nicht Vielerlei“ offenbar ebenso wenig wie der anderen, daß man für das Leben, nicht für die Schule lerne. Die Wirklichkeit stand unter der Fron des „Klassenziels“ mit seinen disparaten Inhalten, und die Empfindsamen und Nachdenklichen fühlten sich besonders bedrückt und verkannt durch die Selbstverständlichkeit, mit der man ihre künftige gesellschaftliche Geltung zum Motiv ihrer Bildungsbeflissenheit zu machen suchte. Das übliche Ventil für diesen Druck war, daß die Jungen außerhalb der Familie und der Schule über die Stränge schlugen. Sie rauchten und kneipten, flanierten und poussierten nach studentischem Modell. Ob aber gänzlich versteckt oder von den Vätern und Lehrern mit Augenzwinkern gebilligt, dieses Treiben war doch nichts, worin die Jungen mit ihren eigenen guten Kräften wahrhaft einig sein konnten. Sie fühlten das auch, manchmal in weltschmerzlicher Stimmung.

Vor mehr als sechzig Jahren fanden Steglitzer Pennäler den zunächst ganz unscheinbaren Ausweg, „auf Fahrt zu gehen“. Im Wandern entdeckten und

eroberten sie sich eine Lebensform, mit der sie vor sich selbst bestehen konnten. Sie entsprang keiner Umwertung aller Werte, sondern war eher eine Wiedergeburt einfacher Sittlichkeit. Aber die Wandervögel erlebten sie als das Abenteuer selbstgewählter Zucht.

Von ihrer vollendeten Form her nimmt sich die Fahrt wie eine geniale Erfindung aus. In Wahrheit wurden ihre Bräuche, Mittel und Symbole allmählich entwickelt bei dem immer besser gelingenden Versuch, das Wandern vom zivilisatorischen Apparat so unabhängig zu machen, wie das auf ehrliche Weise und ohne allzu großen Kraftverzehr ging. Sich morgens am Ziehbrunnen zu waschen, dem Bauern für die Bleibe zu danken, längs der Knicks durch das Ackerland zu gehen, den Bach zur Mittagsrast zu wählen und das Feuer zu hüten, dem Wilde nachzuspüren und sich wieder zurechtzufinden, am Abend auf ein Gut zu ziehen, um ein Heulager zu bitten und vielleicht das Abendbrot mit dem Gesinde zu teilen, wohl auch draußen im Windschutz der Tannen zu nächtigen — das alles ließ jeweils ein Stückchen Welt ursprünglich erfahren und lehrte, mit Dingen und Menschen auf kernhaft-schlichte Weise umzugehen. Je geübter sie darin wurden, umso freier konnten sie schweifen und schauen; das Leben der gewachsenen Natur wurde ihnen vertraut.

Auf sich selbst gestellt, lernten sie Kameradschaft zu halten, sich in Freimut einzuordnen, einander nahe zu sein und doch nicht zu nahe zu treten. Die wichtigste Schule dafür war die „Horde“, in der 6 bis 12 Jungen für die Dauer einer Fahrt zu Gedeih und Verderb aufeinander angewiesen waren. Sie war klein genug, um jeden zu jedem anders stehen zu lassen, und groß genug für verteilte Rollen. Daß die Jüngsten und Kleinsten sich wohl fühlten, war allgemeine Sorge. Der andere Richtpunkt war der Führer der Horde; im Zweifelsfalle galt seine Entscheidung. Freilich nur so lange, wie die Horde bestand, und sie überlebte die eine Fahrt so gut wie nie; zur nächsten fand man sich anders zusammen. Relativ stabil waren erst die größeren Gebilde: Ortsgruppen, Gaue und Bünde. Aber sie traten nur gelegentlich zu Beratungen oder Festen als ganze in Erscheinung. Gautage und Bundestreffen waren dann freilich Höhepunkte. Wenn auf dem Rasen die Wimpel wehten, im Wettkampf die Speere flogen und man sich im Spiele raufte, wenn sich die Reigenkreise drehten, in der Waldmulde die Lieder hallten, im großen Rund frei gesprochen wurde und am Abend die Paare durch das Feuer sprangen, wurde man der Zusammengehörigkeit gewiß.

Trotzdem war sie keineswegs konfliktlos. Es gab im Gegenteil Hordenkrach und Gruppenstunk, Zank der Gaue und Bünde, Zerwürfnisse und Einigungen in heftigem Wechsel. Aber das war wohl die unvermeidliche

Kehrseite eben der Lebendigkeit, mit der diese Jugend ihre Zusammen-schlüsse in die eigenen Hände nahm, und die Auseinandersetzungen lehrten, was es im Miteinanderleben auf sich hat mit Anspruch und Verzicht, Schuld und Versöhnung. Da man den Gegner kannte, konnte man lernen, ihm zuzuerkennen, daß er es ehrlich meine und ernst zu nehmen sei.

Eine Streitfrage blieb, ob die Mädchen, die allmählich dazukamen, das Jungenreich verfälschten oder bereicherten. Aber die Beziehung der Geschlechter wurde als Aufgabe angenommen, und zwar in Front gegen die „doppelte Moral“. Wenn man die Lebensintensität der Jugendbewegung aus einer „Sublimierung der Libido“ verstehen will, so setzt man — mit Recht — die Zucht voraus, zu der sie sich entschied.

Von den Fahrten und Treffen, bei denen sich die neue Weise des Lebens und Sehens ausgebildet hatte, griff sie auch in den Alltag über. Man durchstreifte die Stadt nach schönen alten Bauten, sang und tanzte vor den Toren, richtete sich ein „Nest“ ein und stattete es mit ehrlichem Hausrat aus, für den man in den Bauern- und Handwerkerstuben einen Blick gewonnen hatte. Die Wandervögel sind überhaupt im gewachsenen Volkstum, in seinen Bräuchen, Liedern und Spielen, seinem Gerät und Schmuck auf manches gestoßen, das echter anmutete als das gespreizte und unstete städtische Wesen, und das volkhafte Tradierte hatte für sie nicht nur musealen Wert, sondern sie übernahmen daraus in ihr eigenes Leben, was sie sich anverwandeln konnten. Das augenfälligste Beispiel dafür ist das Volkslied. Aber ebenso bezeichnend ist, daß sie bei der tradierten Weise, es zu singen, nicht stehen blieben; schon vor dem ersten Weltkrieg begannen sie mit Stimmen und Instrumenten nach alten und neuen Sätzen polyphon zu musizieren, und das führte sie über folkloristische Elemente beträchtlich hinaus. Auch zu den Denkern und Dichtern der Zeiten und der Zeit schlugen sie sich durch das Gestrüpp der konventionellen Scheinverehrung ihren eigenen Pfad. Dabei kamen sie nicht immer auf die Besten; einige Beste waren ja vielen von ihnen durch die Schule verleidet. Trotzdem spielten sie auf dem Meißner Goethes Iphigenie, und dafür, daß ihre Wahl auch sonst Wählenswertes traf, ist ihre Liebe zu Hölderlin ein Beispiel. Ihn und andere las und besprach man nicht nur, sondern man sprach sie auch.

Dieses Eigenleben, das immer reicher wurde, fand sich fast unversehens vom herrschenden Zustand der Zeit und ihrer Jugend unterschieden. Damit wurde die Jugendbewegung kulturkritisch und begann auf Outsider der Erwachsenenwelt zu hören, deren Reformrufe — freilich in divergierenden Richtungen, meist einseitig und auf den verschiedensten Ebenen — an Selbsterlebtes, -getanes und -gedachtes anklangen: Alkohol- und Nikotinabstinenz, Ernährungs-, Kleidungs- und Wohnungsreform, individuelle,

soziale und „rassische“ Hygiene, Naturschutz und -pflege, Boden- und Sozialreform, „völkische“ Lebensdeutung und Politik, soziale und sozialistische Ethik, internationaler Ausgleich und Pazifismus, Kunsterneuerung, rigorose weltanschauliche und kulturphilosophische Lehren. Es lag verführerisch nahe, das eigene neue Lebensgefühl kurzschlüssig von solchen Reformen und Radikalismen her zu verstehen. Aber deren Devisen waren zueinander meist ohne Beziehung oder gar kontrovers. Es drohte also, daß man sich in ihrer Gefolgschaft entweder zerstritt und auseinanderfiel oder daß die Bewegung einseitig eingefangen und dadurch verfälscht wurde. Wenn es den Lebens-, Sozial- und Kulturreformen gelang, die frischen Wasser der Jugendbewegung auf ihre Mühlen zu leiten, war sie um ihre Freiheit und Fülle gebracht.

Das Treffen der 2000 auf dem Meißner 1913 bannte diese Gefahr. Die herzhafte Daseinsfreude ohne Rauschmittel, die dem naßkalten Nebelwetter standhielt und sich zu einem großen bunten Fest mit innerem Einklang steigerte, bestätigte ein einigendes Grundgefühl in kaum erwartetem Maße, ließ aber die Frage offen, wie es gedanklich zu fassen sei. Die Antwort kam aus den Reflexionen der Studenten. Wandervögel hatten an Universitäten Korporationen ihres Lebensstils gebildet, in denen klar geworden war, daß gegenüber den um die Jugend werbenden Reformtendenzen und Lebenslehren, aber auch gegenüber den großen, einander mehr oder weniger befehrenden geistigen und politischen Strömungen der Zeit die Haltung einer studentischen Gemeinschaft nicht darin bestehen könne, sich auf eine Richtung einzuschwören, sondern darin, sich ihnen allen offen zu halten. Wie auch der Einzelne denke und sich entschieden habe: die Gruppe solle ein Gesprächskreis sein, in der die Anschauungen einander begegnen und Rechenschaft ablegen. Die Studenten hatten nicht nur bei sich selber erfahren, daß dieser bewußte Verzicht auf das Schlepptau *einer* Idee ihr geistiges und geselliges Leben intensivierte, sondern fanden, daß auch die Jugendbünde, aus denen sie kamen und die auf dem Meißner neben ihnen standen, sich in ihrem Wesen nur als unabhängige Gemeinschaften zur Selbsterziehung ihrer Glieder verstehen ließen. Das ist der Sinn der „Meißnerformel“, die sie entwarfen und mit der sie nach zwei Tagen bewegter Gespräche einmütige Zustimmung fanden: „Die Freideutsche Jugend will aus eigener Bestimmung, vor eigener Verantwortung, mit innerer Wahrhaftigkeit ihr Leben gestalten“.

Der Satz sagt nichts von dem reichen Inhalt des jugendbewegten Lebens; er macht drei Aussagen über die geistige Art, aus der es Gestalt gewonnen hatte und fürderhin gewinnen sollte. „Eigene Bestimmung“ meint die Frei-

heit, „eigene Verantwortung“ und „innere Wahrhaftigkeit“ meinen deren Bindung an Gewissen und Wahrheit.

Unter den Weisen, auf die der Mensch Gehalte des Geistes und Haltungen des Lebens annehmen kann, gibt es ja zwei polare Arten. Die *eine* nimmt an, weil die Sozietäten das so erwarten und honorieren. Die *andere* bejaht aus dem Sinn der Sache selber, aus leibhaftiger Wahrnehmung also und ursprünglicher Erfahrung, aus der Einsicht und dem Gepacktsein unmittelbar. Dazwischen liegen Weisen der Vermittlung; von ihnen ist die Annahme aus persönlich gefaßtem Vertrauen dem Pol der Unmittelbarkeit am nächsten. Es gibt niemanden, dessen geistige Habe durchweg „originär“ gewonnen wäre, aber das Eigensein jedes einzelnen hängt doch an dem Maße, in dem er von den Sachen selbst ergriffen wird. Die Jugendbewegung hat bei denen, die zu ihr gehörten, dieses Maß vergrößert, darum konnte sie von „innerer Wahrhaftigkeit“ sprechen.

Im Jahre nach dem Meißnertreffen war schon Krieg. Die Wandervögel, die aus ihm zurückkamen, waren verwandelt, ernster an das soziale Schicksal der Nation gebunden, und als sie ihr früheres Fahrten-, Gruppen- und Bundesleben noch einmal aufnahmen, um es den Nachgewachsenen zu vererben, wurde doch etwas merkbar anderes daraus. Die unabhängigen Wandervogelbünde erreichten auch ihren alten Umfang nicht wieder, dafür aber steckte ihre Lebensform Jugendgruppen anderer Herkunft an: nicht nur die Pfadfinder, die nach englischem Muster von Erwachsenen geführt worden waren, sondern auch die in den polistischen und konfessionellen Lagern organisierte Jugend. Sie wurde „revolutioniert“, wie man damals sagte, nämlich mitgenommen in das freie Fahrtenwesen mit seiner Distanz zur Erwachsenenwelt. Dabei legte sie die Bindungen an das nationalistische oder sozialistische oder konfessionelle Lager nicht ab, aber sie wurde kritischer gegen sie, lebte und durchdachte sie eigenwillig, mit offenem Ohr für die anderen Positionen, und errang sich in der eigenen beträchtliche Selbständigkeit. So wurde ein „autonomer“ Kern der Bewegung, am deutlichsten schließlich von der „Deutschen Freischar“ repräsentiert, gleichsam umringt von weltanschaulich gefärbten Bünden.

Doch waren in dieser insgesamt „bündisch“ zu nennenden Jugend die verschiedenen Anschauungen ungleich enger aufeinander bezogen als zwischen den Fronten der Erwachsenen. Man redete offen zueinander und ohne Taktik, ja man suchte leidenschaftlich nach gemeinsamen Erfahrungen und Überzeugungen. Die Bünde führten im Stillen einen gemeinsamen Kampf gegen die von den bloßen Machtinteressen gewollte Versteifung der Gegensätze, bis Hitler die Massen der Deutschen, die für den demokratischen Reifungsprozeß weder Verständnis noch Geduld aufbrachten, unter sich

zwang. Mit seinen Handlangern Schirach und Heydrich hat Hitler die Bünde 1933 zerstört und die zählebigen Reste in der Folgezeit bis in alle Winkel verfolgt. Andererseits sind nicht wenige Bündische in die Hitlerjugend gegangen; ihre Hoffnung, Stücke jugendlichen Eigenlebens dorthin retten zu können, wurde bitter enttäuscht.

Unter den Fragen, die sich seit Jahren an Wesen und Ende der bündischen Jugend richten, steht mit Recht voran, ob oder wie weit sie zu den Wegbereitern des Nationalsozialismus gehört. Es ist möglich, so zu fragen, weil Gegensätze von der sozialistisch-kommunistischen, internationalen Linken bis zur nationalistischen Rechten sich in den Bünden zueinanderkehrten und aufeinander wirkten. Zudem hielt man seit den frühen Zeiten des Wandervogels in den meisten Bünden vom Volk oder von der Gesellschaft mehr als vom Staat, vom Geiste, der aus dem gemeinsamen Schicksal wächst, mehr als von der puren Macht.

Zwar ist es nie gelungen, die Schwäche der Bewegung aufzuheben, die in der sozialen Begrenzung ihres Ursprungs aus dem Bürgertum lag. Aber die sozialen Vorurteile, die den Umgang mit anderen Schichten verpönten, wurden doch in der Jugendbewegung weitgehend überwunden. Die Begegnung mit Bauern, Handwerkern und Arbeitern ließ das Verstehen über die sozialen Schranken hinweg als nötig und möglich erfahren; es entstand ein unbefangenes Bewußtsein von der Solidarität des Volksganzen und davon, daß sie Forderungen stellt. Das „volkhafte“ Denken richtete sich weit mehr nach innen als nach außen und war jedenfalls kein Chauvinismus.

Die Bünde ergriffen auch das wirksamste Mittel, das es unter jungen Menschen für das Verstehen zwischen den Völkern gibt: sie zogen auf großen Fahrten über die Grenzen und brachten aus England, Frankreich und Italien, aus dem Baltikum, aus Polen und dem Balkan Kenntnis und Achtung anderen Volkstums nach Hause. Und was sie unter „Volksgemeinschaft“ verstanden, zeigt sich am deutlichsten in den aus bündischer Initiative entstandenen Lagern von Arbeitern, Bauern und Studenten. Was sie dabei suchten, war zur Vergewaltigung von Standpunkten und Denkrichtungen genau der Gegensatz.

Gewiß gab es in den Bünden „Führung und Gefolgschaft“; es gibt ja keine Jugend ohne die Wirkung des Gefälles zwischen den Graden der Reife und Umsicht. Aber wer sich in den Bünden Herrschaft anmaßte, wurde gestürzt. Das Schicksal des Steglitzer Gründers Karl Fischer ist dafür das erste, aber keineswegs einzige Beispiel; es machte Schule. Die Führenden blieben Zielpunkte wirksamster Kritik, das Verhältnis zu ihnen war kündbar, und auch solange es bestand, war es keine Hörigkeit oder „Gläubigkeit“. Die

Behauptung, der Führer habe immer recht, wäre im Gelächter untergegangen.

Vom Leitbild der Tapferkeit her hat die männliche Jugend der Völker und Zeiten ein romantisches Verhältnis zum Kriegertum. Auch in den Bünden war es vorhanden — neben dem zu anderen Grundformen menschlicher Existenz, die wie die der Jäger, Hirten, Bauern und Seefahrer durch die einfachen Urmotive des Lebens geprägt und in Liedern verdichtet sind. Aber im Unterschied zur geheimen Kriegssehnsucht im Bürgertum des Kaiserreichs hatten die Wandervögel an ihrem frischen Leben Freude und Abenteuer genug, auch genug Wissen von der grauvollen Wirklichkeit des Krieges. Das Meißnertreffen war ein ausgesprochener Protest gegen den Kriegspatriotismus, der von den gleichzeitigen offiziellen Jahrhundertfeiern der Befreiungskriege zu erwarten stand. Am 28. Juli 1914 telegraphierte der Bundestag der Akademischen Freischar an Wilhelm II.: „Schützen Sie die Jugend der ganzen Welt vor dem entsetzlichen Unglück eines Krieges. Machen Sie in letzter Minute die äußersten Anstrengungen für die Erhaltung des Friedens“. Im Kriege hat die Jugend der Bünde, meist im Glauben an ein künftig freieres Vaterland, besonders hohe Verluste erlitten. Aber im Kriege fallen und den Krieg bejahen ist doch zweierlei; die Drahtzieher des Krieges und ihre propagandistischen Helfershelfer sind ja nicht seine häufigsten Opfer.

Der Bund, der seiner Toten von Langemark in einer Feier gedachte, wußte das auch und schloß mit dem Rufe: „Nie wieder Langemark!“ Wenn *Helmut Gollwitzer* vor zwei Sonntagen auf dem Meißner als seine Meinung zu erkennen gab, die Jugendbewegung habe es an Anstrengungen für den Frieden fehlen lassen, so urteilt er aus seiner Erfahrung mit jenem rechten Flügel, zu dem er nach seinen Worten selber gehört und der die Meißnerformel verworfen hatte, weil sie zu „individualistisch“ sei. Es ist auch zu einfach, als heutigen Weg zum Frieden nur den der Ostermarschierer gelten zu lassen. Ob die Kriegsdienstverweigerung oder die Verteidigungsbereitschaft eines freien Landes heute das wirksamere Mittel zum Weltfrieden sei, ist nicht eine Frage zwischen Vernunft und Unvernunft, sondern innerhalb von Vernunft und Gewissen. Ein Sprecher der heutigen jungen Bünde hat das zum Ausdruck gebracht; viele sind ihm dafür dankbar.

Die bündische Jugend stand kritisch im Weimarer Staat, zumeist wohl, weil er zu vieles gehen ließ. Was sie aber von den Alternativen zur Demokratie hielt, die von den Kommunisten und von der Rechten angeboten wurden, zeigt als Beispiel eine Testwahl 1930 unter den Bünden in Berlin: zwei Drittel stimmten für die demokratischen Parteien, während deren Bestand in den Parlamentswahlen zu einem Häuflein zwischen den ange-

geschwollenen Flügeln geschrumpft war. Als die autonomen Bünde schließlich ein Bündnis mit einer politischen Partei suchten — der einzige Fall dieser Art —, wandten sie sich damit an die entschieden demokratische, von rechts und links schon dezimierte Deutsche Staatspartei.

Ab 1933 datieren dann die Verbote der bündischen Jugend, die sich der Hitlerjugend an innerer Lebendigkeit so überlegen gezeigt hatte, und die vom Haß getriebene Verfolgung der Reste. Sie ist aus geheimen Rundschreiben der Gestapo und aus Dutzenden von Prozeßakten notorisch geworden und zeigt, wie sehr die Machthaber den freien Geist der Bünde als Widerpart empfanden. Er hat dann auch den Widerstand gegen Hitler bis zum 20. Juli 1944 mitgetragen. Zwar ist der Satz im „Spiegel“, der „Kreisauer Kreis“ habe sich aus der „Deutschen Freischar“ rekrutiert, zu summarisch. Doch ist sicher, daß Widerstand und bündische Jugend in einer Fülle von Personalunionen standen, von den Kreisauern bis hin zu dem ergreifenden Aufstand der „Weißen Rose.“

Die Jugendbewegung war politisch nicht eindeutig, konnte es aus ihrem Willen zum Gespräch zwischen den Fronten auch gar nicht sein. Darum reicht die Verstrickung in die große deutsche Schuld bis in ihre Reihen. Doch braucht man kaum zu suchen, um mehr als jene zehn Gerechten zu sehen, um derentwillen Sodom Vergebung erlangt hätte.

Im ganzen war die Jugendbewegung pädagogischer Natur. Man erfuhr in ihr ein gut Stück humaner Erweckung zum Selbstsein. Ihre Weise zu erziehen ist gekennzeichnet durch den Ausgang vom realen, tätigen Verhalten: In der von der Schule und anderen Pflichten freien Zeit des Jugendlebens versuchte sie selbsterfaßtem Sinn zu folgen. Sie ließ sich nicht mehr in das zur Not noch Erlaubte oder gar das Unerlaubte fallen, nicht mehr vom bloß Aufgedrängten bestimmen, nicht mehr an der Nachahmung genügen, sondern suchte aus diesem Lebensstück zu machen, was das Gewissen empfahl. Und in ihren Gruppen erfuhr man die Kraft des Sagens und Verstehens: nicht als Nötigung, so wie die anderen zu tun und zu denken, sondern als klärende Stütze für das, was jedem als das Eigentliche gelten konnte.

Auf diesem Wege hat die Jugendbewegung einige Lebensmaße und -gehalte wiederentdeckt, die über den Bereich der Fahrt hinaus ins Leben wirkten. Beispiele sind: die Sinn- und Erscheinungsfülle der belebten Natur und die Aufgabe des Menschen, sie zu hüten — die Bejahenswürdigkeit des Leibes und seine Angewiesenheit auf Zucht — das nachdenkliche Gespräch als Erkenntnisweg, aber auch das Erfordernis, daß das Wissen sich im Tun zu rechtfertigen hat — Vertrauen als Bedingung wahrer Sozietät und Autorität — der Unterschied zwischen menschlicher Qualität und sozialem Rang — die Verwurzelung der Kunst im musischen Tun des Laien. Diese Reihe ließe

sich verlängern; stattdessen sei bemerkt, daß die Jugendbewegung sich überschätzte, wenn sie ihre Lebensform für die einzig vertretbare Lebensführung hielt, wenn sie die in ihr geübte und ihr zugängliche Kunst zum Maßstab von Kunst überhaupt nahm oder wenn sie im Bunde das Modell für den Staat sah.

In ihrem wirtschaftlichen Denken, soweit es überhaupt vorhanden war, glaubte sie dann die Eigennützigkeit der Menschennatur überspringen zu können, im politischen Bereich die Notwendigkeit der Macht und ihrer rechtlichen Begrenzung. Überhaupt sah sie die Gebrechlichkeit und Schuldhaftigkeit der menschlichen Existenz nicht immer deutlich; ihr Vertrauen in die Gattung Mensch war manchmal größer, als sie es verdient.

Dennoch hat sie Leben erfrischt. Mit den genannten und anderen Wiederentdeckungen hat sie vor allem in die Pädagogik gewirkt. Das zeigt sich dort unter anderem in einem höheren Grade von Vertrauen und Vertrautheit zwischen alt und jung, der im guten Falle die Autorität verinnerlicht hat, im Streben nach lebendigen Beziehungen zwischen den Jungen, in einer klareren Wertung der Selbständigkeit im Lernen, in der richtigeren Einschätzung musischer Kräfte. Starke Impulse haben Sozialpädagogik und soziale Fürsorge erfahren. In den ganzen Lebenszuschnitt der Zeit sind Wirkungen eingegangen, auch in die Privatsphäre der Familie: von der Art, wie man miteinander und mit den Kindern zurechtkommt, bis zu der, wie man wohnt, sich ernährt und kleidet. Auch hier ließe sich in der Aufzählung noch eine Weile fortfahren, freilich mit der ausdrücklich offen zu haltenden Frage, was von alledem heute noch Kraft hat, was überholt und was verschüttet ist. Und immer bliebe ein undefinierbarer Rest, wie das bei jedem Leben der Fall ist, das irgendwo Ursprüngen nahe war.

So etwa kann man die Jugendbewegung zu den Akten der Geschichte legen. Aber nun gibt es neue Bünde, die wieder auf die Meißnerformel bauen und sich mit den Alten auf dem Meißner trafen. Ihr Sprecher sagte: „Wir sind neugierig auf die Welt, begierig, sie jenseits der Zwecke zu erleben. Wir sind aber keine Alternative zu Gewerkschaft und Parteien, sondern öffnen uns in sie und halten uns auch offen für Interessen, die durchschaubar sind.“ Das ist nach altem Geist ein neuer Ton. Die Presse meint, diese Bünde gebe es zwar, aber sie seien keine Bewegung mehr. Nun — die Frage, ob das stimmt, beantwortet sich nicht aus Beobachtungen und Reflexionen, sondern wird durch die Zukunft der Bünde entschieden. Auf jeden Weg, den sie aus eigener Bestimmung mit Verantwortung und innerer Wahrhaftigkeit gehen, sollten wir ihnen Glück wünschen.

Pädagogische Provinz

Ein Beitrag zur hermeneutischen Pädagogik

von Oskar Hammelsbeck

Dem Freunde etwas von Pestalozzi und von Goethe und zumal von ihrem Spätwerk zu erzählen, heißt fast, Eulen nach Athen zu tragen. Aber das geistige Athenaeum, in dessen Provinz wir uns seit bald 40 Jahren begegnen, ist eins des Austauschs, und es ist zu einem Altersfest wie diesem eines Zeugnisses der dankbaren Begegnungen wert. Wir waren in den Zeiten, als es die Freie Volksbildung in der „Conversableness“ des Hohenrodter Bundes und seiner „Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung“ gab, in einer glücklichen Stufenfolge von Alterseinheiten auf Geben und Nehmen einander zugewiesen. Von zehn und zehn Jahren unterschieden wir uns in Lehre und Freundschaft. Die Generation, der Wilhelm Flitner, Eugen Rosenstock-Huessy, Hermann Herrigel und der soeben heimgegangene Ernst Michel angehören, war um zehn Jahre älter als wir, die Jüngeren und Jüngsten, Hans Pflug, Fritz Laack, Heinrich Becker, Bernhard Merten, denen auch ich zugehöre. Und sie war um zehn Jahre jünger als jene, die uns zum Vorbild die Bewegung eingeleitet hatten, unsere verehrten Robert von Erdberg, Anton Heinen, Theodor Bäuerle, Martin Buber, Kästner, Pfeleiderer und andere. Unsere pädagogische Befreundung setzte sich auf 1933 zu in einer politischen Gesinnungsgleichheit fort („Sylvester-Kreis“), und was Wilhelm Flitner im besonderen anbelangt, so kamen wir uns auch in den kirchlichen Entscheidungen nahe. Die Bildung des Volksschullehrers wurde das Feld auch unserer weiterzielenden pädagogischen und wissenschaftlichen Verantwortung. Diese ist nicht für sich isoliert, sondern muß sich vor der Bewegung des Geistes seit alters und den großen Erinnerungen der Welt bewähren und die aktuellen Entscheidungen für heute und morgen wagen.

Ich will deshalb ein wenig aus der Schule plaudern und aus der Hochschule und von dem, was mir für den Lehrauftrag der Allgemeinen und der Historischen Pädagogik immer wichtiger geworden ist. Es geht in der Erziehungswissenschaft in besonderer Weise um Theorie und rationale Klärung, um in Forschung und Lehre allgemein gültig Gewordenes mitzuteilen. Es geht dabei nicht nur um das für intellektuelles Erfassen schnell Greifbare in psychologischer und soziologischer Tragweite der Menschenbeurteilung, nicht nur um die schulmeisterlichen Methoden des Elementaren und Exemplarischen allein. Sie haben ihre selbständige und in ausgreifenden Beziehungen lehrbare Bedeutung. Aber sie müssen für die zu erweckende Humanität geöffnet werden, die das Nichtlehrbare in einer Hermeneutik erschließt, in einer Hermeneutik philosophisch-didaktischer Erhellung der klassischen geistigen Tradition. Die Hermeneutik gewährleistet die positive Reflexion hinsichtlich der „Pragmata“, der Handlungsweisen, in dieser doppelseitigen Verantwortung. Der Takt — im Herbartschen Sinne — zwischen Theorie und Praxis ist unser „hermeneutisch-pragmatisches“ Problem. Die nachwirkende Bedeutung der tradierbar gewordenen Vergangenheit wird zur Erschließung des

Geistes für die jeweilige Generation durch die Hermeneutik aktualisiert. An wenigen erlesenen Texten Pestalozzis und Goethes will ich diese These zu exemplifizieren versuchen.

1. Erziehungswissenschaftliche Hermeneutik

Erziehungswissenschaft als „hermeneutisch-pragmatische Disziplin“ (W. Flitner) ist der von Dilthey her und über Dilthey hinaus zu wagende Schritt. Bejahen wir Gadammers These (Wahrheit und Methode, 157): „Das Verstehen muß als ein Teil des Sinngeschehens gedacht werden“, so bedarf seine Folgerung (158) für die Pädagogik einer gewissen Einschränkung: „Die heutige Aufgabe könnte sein, sich dem beherrschenden Einfluß der Diltheyschen Fragestellung und den Vorurteilen der durch ihn begründeten ‚Geistesgeschichte‘ zu entziehen.“ Dieser Einfluß und diese Vorurteile beherrschen uns nicht mehr. In der fortschreitenden Überwindung des Cartesianismus beginnen wir, uns von der im herkömmlichen Sinne nicht mehr geltenden Scheidung zwischen Natur- und Geisteswissenschaften auf eine einander hilfreichere Unterscheidung zu besinnen. Die Artikulierung der Pädagogik als geisteswissenschaftliche Disziplin wird uns als ein Vorgang jenseits des Cartesianismus erkennbar.

Karl Jaspers hat auf den Schlußseiten seines Descartes-Buches (1937, 103 f), nachdem er die moderne Gegnerschaft im Negativen zu seinen Gunsten abgewehrt hatte, die Wandlung zusammengefaßt:

„Es ist die *Aufgabe*, die Philosophie zu verwirklichen, die durch die Grundirrungen des Descartes hindurchgegangen ist, die, an seinem Maßstab und in ihm gewachsen, gegen ihn aus positivem Ursprung das Ganze, das Menschliche und Geschichtliche stellt, aus dem wir wirklich leben und leben können. Es ist die Philosophie zu verwirklichen, die aus tieferem Grunde vernünftig ist und weiß, was Vernunft ist als umgreifende sich nicht verschließende Vernunft, — die die zwingende Gewißheit erkennt und sie doch in ihrer Relativität versteht, — . . . die die wissenschaftlichen Möglichkeiten entschieden ergreift und doch um die Grenzen dieser Möglichkeiten weiß . . .“

Die Erziehungswissenschaft im vollen Gewahrsam der sich wissenschaftlich sichernden Vernunft wird pädagogisch wirksam und heilsam im Respekt vor den Grenzen des Wissenschaftlichen. Philosophisch erhellt sie die beiderseits ihrer sich anbietende hermeneutische Situation. Dadurch gewinnen einige Sätze der einleitenden Erklärung Diltheys aus seiner Abhandlung von 1900 „Die Entstehung der Hermeneutik“ (Ges. Schriften V, 317) einen neuen Aspekt:

„Unser Handeln setzt das Verstehen anderer Personen überall voraus; ein großer Teil menschlichen Glückes entspricht aus dem Nachfühlen fremder Seelenzustände; die ganze philologische und geschichtliche Wissenschaft ist auf die Voraussetzung gegründet, daß dies Nachverständnis des Singulären zur Objektivität erhoben werden könne“.

Die anschließenden Folgerungen in der Spekulation auf das „historische Bewußtsein“ treten dagegen aus ihrer damals betonten Bedeutung zurück. Das Humanum, welches die erfahrbare Wirklichkeit als „Dinge des Geistes“ verstehbar macht, ist eine philosophische Beglückung — ein *donum superadditum* —, das den Geisteswissenschaftler auf Grund seiner Wissenschaft zum Lehrer qualifiziert. In diesem Zusammenhang wird Emil Staigers Bemühung wichtig, sich sowohl von der „lebensfremden“, bloß stilkritischen und immanenten Textdeutung als auch von der bloß kommentierenden Paraphrase abzuwenden und den „hermeneutischen Zirkel“ zu erschließen. (Die Kunst der Interpretation 1961, 9 ff.)

Für die hermeneutisch-pragmatische Disziplin der Erziehungswissenschaft gilt parallel, was die neuere Physik durch Heisenberg, von Weizsäcker u. a. das Eingehen des Forschers in sein Experiment bezeichnet. Diltheys Auskunft (320), die Kunst der Interpretation habe sich ganz so allmählich, gesetzmäßig und langsam entwickelt wie die der Befragung der Natur im Experiment, verschiebt sich für uns heute in die Auskunft, die uns durch die Auskünfte der Physik mit der Naturwissenschaft wieder enger alliiert oder verschwägert. Der Pädagog ist „mit drin“, wenn er den hermeneutisch-pragmatischen Zirkel erschließt, mit drin derjenige, der seine erzieherische Weisheit aus erlittenem Leben gepreßt und befreit hat, um die Wahrheit verstehbar zu machen, die den Verstehenden erkennend und handelnd leitet.

Wir sind nicht Pestalozzi und wir sind nicht Goethe. Aber wie biblische Hermeneutik sich nicht in Stilkritik und Kommentaren erschöpfen und nicht in Konfessionalismus verirren darf, sondern sich in der Konfession der paulinischen Einwohnung des Christus praesens bestätigt, so geht auch im Säkularen die hermeneutische Erhellung an den „Bruchstücken einer großen Konfession“ des Goetheschen und des Pestalozzischen Werks vor sich. Konfession ist im verstehenden Menschen Konversion, — das Wort dem einengenden Verständnis des 19. Jahrhunderts enthoben, zurück in jene Weise von „Umwandlung“, Austausch eines anderen in mir selber, wie es im englischen „Conversableness“ aufklingt. Eugen Rosenstock-Huessy hat in Aufnahme der Grundgedanken John Howes „Vom lebenden Tempel und dem vertrauten Umgang mit Gott“ (1675) die Konversion des austauschenden Gesprächs vermerkt. (Die Sprache des Menschengeschlechts 1963, I, 156 ff.)

Sokrates hat diese hermeneutische Konversion als rhetorische Kunst unter den Zeitgenossen und zwischen älterer und jüngerer Generation sowohl unmittelbar geübt wie auch schon kritisch und verwandelnd auf die homerische und vorsokratische Tradition bezogen. Diese pädagogisch-hermeneutische Situation wiederholt sich, und sie kompliziert sich bis zu uns. Die neue Aufgabe tritt hinzu, sie zu vereinfachen. Der für uns in der Goethezeit vorgeformte Universalismus der Bildung verzweigt sich nach der epigonären Bemühung des Neuhumanismus, sie festzuhalten, in pluralistische Bildung, wenn es im fortschreitenden 20. Jahrhundert gelingt, sie auf einem neuen *comon sense* zu fundamentieren. (Zu vergleichen: W. Flitner, *Europäische Gesittung*: 6. Abschnitt „Neu entstehende Normgefüge“ 1961, 409 ff.) Die Unmittelbarkeit der hermeneutisch-pragmatischen Situation ist in den „historischen“ Mittelbarkeiten vorgebildet, die sich uns über Jahrzehnte und Jahrhunderte hinweg in der traditionell aufgegliederten Republik des Geistes eröffnen. Der hermeneutische Zirkel, das Ganze aus dem Einzelnen und das Einzelne aus dem Ganzen zu verstehen, ist sozusagen die Einfriedigung der Pädagogischen Provinz. Diese ist eine pädagogisch bedachtsame Ausgliederung aus dem mechanischen, subhumanen Anpassungsgetriebe zur jeweils human überlegenen Einpassung in die Forderung des Tages. Goethes „Wilhelm Meister“ bleibt im Vergleich mit Pestalozzis Konfession ironisch verhängen, um sich aus „Weltverirrung und Herzensirrung“ durch „Betrachten“ zu retten (*Maskenzug* 1818). Er vereinfacht in der „Pädagogischen Provinz“ des 2. Teils „meisterhaft“ die Konversion der Bildung in der Mitgift an die Zöglinge, um das Überzeitliche im Zeitlichen zu bewähren. Die Utopie muß dabei eine Sicherheit pädagogischer Entscheidungen darstellen — nicht vortäuschen —, die Pestalozzi in keiner seiner Entscheidungen besitzt. Goethe leidet an der Welt und Pestalozzi leidet. Während der eine das Leiden in seine Dichtung bannt, bannt den anderen das Leiden in die pädagogische Verantwortung. Goethe packt seine hohe Weisheit dichterisch in die Pädagogische Provinz hinein, eine Fundgrube hermeneutischer Erschließung. Pestalozzis pädagogische Provinzen werden allemal gesprengt.

Das magere Phantom „Historische Pädagogik“, an dem sich ein Student, der nur auf Examen aus ist, unwillig übt, um seine Wissenskammer mit Spreu zu füllen, belebt sich auch in der wissenschaftlich sauberen Lehre, wenn der Forscher in uns sich an diesem und jenem der großen Erzieher der Menschheit in der Conversion hingeben hat, die ihr Lebenswerk aus ihrer Hingabe aufnimmt. Die Werke bedürfen wie alles, was in das Gefilde des Lehrbaren in einem verstehenden Überliefern hineinreichen soll, der aktualisierenden Interpretation. Freilich muß man um die Gefahr der fal-

schen Interpretation wissen, der Schleiermacher in seiner „Ästhetik“ durch die angestrenzte Rückfindung der historischen Entstehung des Kunstwerks auszuweichen gelehrt hat. Wiederum hat Hegel in der „Phänomenologie“ dagegen den Weg zu einer – wie ich sagen möchte – *doppelten Ursprünglichkeit* geebnet, aus der uns Heutigen auch in Hinsicht auf die Erziehungswissenschaft die hermeneutische Aufgabe gestellt wird. In dieser doppelten Ursprünglichkeit gibt es eine Art namenlosen Schweigens, der Karl Jaspers mit dem Satz nahezu kommen versucht: „Die Ganzheit lebendigen Daseins ist bewußtlos bewegt aus der Tiefe eines Umgreifenden ohne Verstehen.“ (Von der Wahrheit 1947, I, 73) Von daher gelangt er zu der These, daß „Geist“ mit gleichen Kategorien wie das vitale Dasein treffbar zu sein scheint: Er hat Kraft, Stärke, Intensität, Wucht wie das Leben usw. Doppelte Ursprünglichkeit meint das in historischen Daten verankerte Ereignis geistgewordenen Werks, das uns Spätere nachwirkend trifft, um uns in einer Entfremdung von uns selbst und mittels ihrer zu einem Verstehen von „entsprechender“ Ursprünglichkeit zu helfen. Entfremdung ergibt sich aus unserer Bereitschaft für den Geist, uns verwandeln zu lassen durch ein Verstehen der in uns wirkenden geschichtlichen Größe.

In der Erziehungswissenschaft geht es über ihre Bestimmung als „hermeneutisch-pragmatische Disziplin“ da, wo das Pragmatische außer Sicht bleiben muß, bis in ein Denken reiner Theorie. Sie wird vom Grund ihrer philosophischen Eigenständigkeit her, ohne sie zu verleugnen, bemüht zu der lebendigen Antinomie von Theorie und Praxis hinzufinden, die für Erziehung und Bildung nur kraft ihrer prinzipiellen Unauflösbarkeit zur hermeneutisch-pragmatischen Wirksamkeit gelangt. Aus dieser ihrer Wirksamkeit erhebt sich die Theorie, die sich am gelebten Leben bildet und es zur Erkenntnis befreit, daß Erziehen und Bilden immer einhergeht mit jener Entfremdung um der Selbstfindung im Geiste willen.

In einem Briefe des Grafen Yorck an Dilthey vom 15. 12. 1892 (Briefwechsel 1923, 155) findet sich der Satz:

„Nicht ein Anderer sondern ein Mensch und historische Kraft ist Jesus: Das Kind gewinnt durch das Opfer der Mutter, ihm kommt es zu Gute. Ohne diese virtuelle Zurechnung und Kraftübertragung giebt es überhaupt keine Geschichte, umgekehrt: *alle* Geschichte ist solche Kraftübertragung, nicht blos das Christentum – wie denn der Rationalismus den Geschichtsbegriff nicht kennt“.

Was hier „Kraftübertragung“ genannt wird, ist pädagogisch in Leben und Schule durch den Lehrer als Mittler gefordert. Die Entfremdung seiner selbst beansprucht ein asketisches Ethos, das die Pädagogische Hochschule aufbauen muß, weil von dieser Entfremdung her jene des „Schülers“ gezeigt wird, um Humanität in eine Welt des ohne sie unvermeidlichen Verfalls

in Barbarisierung zu übertragen. Geistfeindlichkeit und Barbarei sind Folgeerscheinungen in sich selber. Sie bedürfen in immer neuer und verzehrender Hingabe der Erziehung — der eruditio —, um statt ihrer Bildung und Ethos zu bewirken. Aller in jedem gesunden Kinde uns entgegengebrachte Wille, zu wissen und viel oder alles zu wissen, wird Bildungswille, wenn er sich im Heranwachsenden als Entfremdung aus dem Rohen und Rohmaterial verstehen lernt. Die Theorie der Erziehung ist kritische Theorie und die ihr zugekehrte Praxis die jeweils unkritische Folgerung im Wagnis.

Das Interpretieren historischer Pädagogik ist Brückenschlag zwischen der Hermeneutik und den Pragmata. Interpretieren heißt nach der lat. Bedeutung des inf. act. „zu Hilfe kommen“, des pass. „angesprochen werden“. Zwischen Hochschullehrer und Student, zwischen Lehrer und Schüler vollzieht sich, wo der „Takt“ geschieht, die Konversion des Aktiven mit dem Passiven in Sicht auf Bildung. Entstehungszeit des zu Interpretierenden in ihrer Umwelt, das bleibend Menschliche, das mit und in ihm getroffen wird, und der Sprung in die Gegenwart des gültig Gebliebenen und gültig werdenden, — diese drei Pole der hermeneutischen Dynamik bewirken den Aufbau der Bildung des geistigen Menschen. Wollen wir, daß der Schullehrer selber ein gebildeter Mensch sei und das Seine transponieren könne in die verwandelte Gesittung der von ihm zu lehrenden „nächsten“ Generation, so muß diese Verantwortung für die Überlieferung und Aktualisierung im Interpretieren und in der Anleitung zum eigenen Interpretieren ausgeübt werden.

Das Gehäuse oder Gelände der Pädagogik ist, von Goethe her zu übernehmen, Pädagogische Provinz zu nennen, wo immer kritische Theorie die Lehre und Übung der Pragmata bestimmt, wo pädagogische Hermeneutik „zu Hause“ ist. Schule und Hochschule, Zellen der Erwachsenenbildung, Akademien wie die des Platon sind Pflegestätten zum Gedeihen des Geistes in der Verwirklichung des Lebens. Die doppelte Ursprünglichkeit der Muße aus dem Schweigen alles geistigen Geschehens und des Handelns aus der beredt gewordenen Verantwortung in Verstehen und Verständigung kennzeichnet den geschichtlichen Prozeß von Geistergeschlossenheit und Ethos in den Aufhalten der Erziehung und Bildung.

2. Bei Goethe

Das Wilhelm-Meister-Werk ist in beiden Teilen selber wie eine Pädagogische Provinz. Als dichterische Utopie bedarf es, um dem Willen Goethes nach kulturkritisch-pädagogischer Wirkung zu entsprechen, einer von außen her sich einfühlenden Theorie. Diese wird von Schiller, solange er lebt, auf

großartige Weise verantwortet. Dafür wird insbesondere der Briefwechsel vom Juli 1796 ein beredtes Zeugnis, eine Fundgrube der erziehungswissenschaftlichen Interpretation. Schiller als „Mentor“ gebührt das Verdienst, daß die „Lehrjahre“ ihre unmittelbare systematische Geschlossenheit gewinnen, die den „Wanderjahren“ zugunsten ihrer Seitensprünge in diffuse Wechselsituationen, die sie zum Torso machen, fehlt. Die „Lehrjahre“ führen im Nachhall ihres Urtitels von der „Theatralischen Sendung“ kraft der inneren Systematik organisierender zum „Entsagen“, als es die ausdrücklich so thematisierenden „Wanderjahre“ wahrhaben. Das Vermächtnis Schillers ist in den „Wanderjahren“ noch disponierend spürbar; es löst sich immer mehr ins Visionäre auf. Dennoch hält sich Goethe nach 1805 reflektierend an dem sorgsam gesammelten Briefwechsel in der Zwiesprache mit dem toten Freund; er hält sich daran auf, um die pädagogische Vision in der dichterischen nicht zu verlieren.

Der wesentliche Hinweis Flitners (Goethe im Spätwerk 1947, 203), auf das Prinzip, „das seit Herder“ — in Überwindung der Poetik Gottscheds und Gryphius' und noch bei Klopstock — „in der deutschen Poesie zur Geltung gekommen war: der Dichter gestaltet und reflektiert nicht“ eröffnet den Blick auf ein Stück der hermeneutisch-pragmatischen Theorie und die besagte doppelte Ursprünglichkeit: „Seine (des Dichters) Ideen sind zu Symbolen geworden, sie werden nicht in Allegorien und erst recht nicht in der Sprache des Verstandes und der Reflexion ausgesagt.“ Die erziehungswissenschaftliche Interpretation geht den umgekehrten Weg und d. h. nicht theoretisch isolierend für sich allein, sondern, indem sie die Dichtung wie die Goethes nicht antastet und schulmeisterlich korrumpiert, von der Reflexion her in der Sprache des Verstandes über die Allegorien zu den Symbolen vordringt, um sich in der „Idee“ wiederum zu vereinigen. Nur so ist es erlaubt und fruchtbar, den „pädagogischen“ Roman pädagogisch zu interpretieren.

Der Pädagog gewinnt über die verhaltene ästhetische Schau an der dichterischen Vision Anteil, wie er solchermassen im Wechsel von Väterlichkeit und Mütterlichkeit Anteil gewinnt an der in sich ruhenden Sicherheit des Erziehens unverbildeter Frauen, der Mütter und Großmütter. Gegenüber Therese und Natalie bleibt der reflektierende Wilhelm immer ein wenig schülerhafte Figur; auch der Systematiker Schiller ein untergeordneter, weil sich unterordnender gegenüber Goethe. Er erhebt sich in seinem Reflektieren über sich hinaus in dem großartigen Verstehen des Freundes, der daran zu sich selber und zu seiner eigentlichen Aufgabe findet. In dieser helfenden Gegenseitigkeit dringt Goethe sozusagen zu den Müttern und Schiller zu den Vätern, um so wiederum die doppelte Ursprünglichkeit für

Erziehen und Bilden anzudeuten. Bei Wilhelm geht Selbsterziehung und Bildung in den Wanderjahren zu jenem *life long learning* über, das deshalb bei aller Beschränkung um das tätige Leben für andere fruchtbar wird, weil die Spiegelung wie bei Goethe selber im Wesen der Frauenart lebendig bleibt.

Die Verwirrungen Wilhelms im Irren und Irrenlassen durch seine getarnten pädagogischen „Meister“ haben nur darin einen positiven Sinn, daß sie uns den Prozeß der Entfremdung von sich selber zeigen, der den Übergang von Erziehung in Bildung jedermann, der sich im Verlieren finden muß, zumutet. Diese positive Entfremdung wird durch die „unpädagogische“ Hilfe der Frauen und die Spiegelung in den Kindern, des tragischen Schicksals der zwitterhaften Hauptfigur Mignon — „Ich bin gebildet genug, um zu lieben und zu trauern.“ — und der natürlichen Lebendigkeit Felixens zur Konversion. Goethe wird dadurch am wirksamsten „pädagogisch“, daß er den Zwang des Erzieherischen sowohl in den Lehrjahren wie in der Pädagogischen Provinz ironisch aufhebt.

Natalie spricht aus der inneren Klärung ihres Wesens anders zu derselben Notwendigkeit von Irren und Entfremdung als die Männer vom Turm (Lehrjahre VIII, 3):

„Jeder gebildete Mensch weiß, wie sehr er an sich und andern mit einer gewissen Roheit zu kämpfen hat, wieviel ihn seine Bildung kostet, und wie sehr doch in gewissen Fällen nur an sich selbst denkt und vergißt, was er andern schuldig ist“.

Jarno kann nur über den Weg ihrer ironischen Aufhebung die penetrante Pädagogik des Turmes verteidigen und erklären, daß in der geistigen Führung durch den Abbé die mißverständliche Methode, die — wie alle pädagogischen und didaktischen Methoden — sich unverträglich schnell in törichte Routine verderben — nur an der langen, beweglichen Leine haltbar bleibt. Im endlichen Widerstand Wilhelms, wie er sich im Jarno-Gespräch (VIII, 5) ergibt, findet Wilhelm aus der Entfremdung zur eigenen „Bildung“ zurück. Der frech-ironische Friedrich haut den vom Abbé so pädagogisch sorgfältig geschürzten Knoten erfrischend durch. „Er hat gehorcht“, sagte der Baron. — „Wie ungezogen!“ rief der Abbé. (VIII, 10 zum guten Schluß).

„O, ihr werdet Wunder sehn!
Was geschehn ist, ist geschehn,
Was gesagt ist, ist gesagt.
Eh es tagt,
Sollt ihr Wunder sehn!“

Auf diesem doppelten Grunde findet Lothario, der ebenbürtige Bruder Nataliens, das Wort der Reife, auch für den zu versöhnenden Wilhelm:

„Lassen Sie uns, da wir einmal zu wunderbar zusammenkommen, nicht ein gemeines Leben führen, lassen Sie uns zusammen auf eine würdige Weise tätig sein! Unglaublich ist es, was ein gebildeter Mensch für sich und andere tun kann, wenn er ohne herrschen zu wollen, das Gemüt hat, Vormund von vielen zu sein, sie leitet, dasjenige zur rechten Zeit zu tun, was sie doch alle gerne tun möchten, und sie zu ihren Zwecken führt, die sie meist recht gut im Auge haben und nur die Wege dazu verfehlen. Lassen Sie uns hierauf einen Bund schließen; es ist keine Schwärmerei, es ist eine Idee . . .“

Ebenso wird die Pädagogik der „Oberen“ in der Pädagogischen Provinz der „Wanderjahre“ nur an der frischen Widerspenstigkeit Felixens fruchtbar. Der junge Mensch muß sich gegen die Erziehungslehre der älteren Generation wehren dürfen, wenn ihre allzu lückenlos geprägte Theorie als Weisheit helfen können soll. Das großartig fixierte Modell dieser wie aller Erziehungsmaximen bedarf zur Didaktik „von oben“ der „Didaktik von unten“ aus der erfrischenden Partnerschaft der Zöglinge, um gute Wirklichkeit zu werden. Auch die echt errungene kultur- und gesellschaftskritische Theorie Goethes im ganzen „Meister“werk und insbesondere in der fein abwägenden Maxime der „Ehrfurchten“lehre wird gegenüber kurzsichtiger theologischer und pädagogischer Kritik hinter dem Schleier seiner überlegenen Selbstironie wirksam. Staiger gibt dieser unfehlbareren Wirksamkeit, als es die „Unfehlbarkeit“ der Türmer und der Oberen erscheinen läßt, einen gleichartigen Ausdruck (Goethe 1959, III, 163):

„So besteht in den ‚Wanderjahren‘ immer ein seltsamer Gegensatz zwischen der Eindringlichkeit des Mahnens und einem Vorbehalt, der jede Mahnung und jede Lehre begleitet. . . . Auch auf die ‚Pädagogische Provinz‘ erstreckt sich der Vorbehalt“.

Wir haben anfangs von der „Einfriedigung“ gesprochen, innerhalb derer sich unsere pädagogischen Provinzen notwendig machen. Sie sind, wie für Goethe nicht Gettos der Flucht aus der notorischen Ungeborgenheit der Welt und aller Menschen Umwelt. Sie stiften Geborgenheit für das stille Wachstum der Humanität, die sich in der Ungeborgenheit bewähren können soll. Jede neue Umweltgeneration muß dazu ihre pädagogisch-kritische Aufgabe und ihre unkritischen Wagnisse der Verwirklichung bestehen.

3. Bei Pestalozzi

Für die parallele Pestalozzi-Interpretation gehe ich — mit Verlaub — einen anderen Weg, einen, den ich zu einem kurzen, sehr eindringlichen Erlebnis und Aufenthalt wie „nebenbei“ geführt worden bin. Ich war zu einer glücklichen Erholung zwischen den Semestern in der Schweiz am Ägeri-See. Weil

ich auf der Rückfahrt eine polio gelähmte Kollegin zu ihren Verwandten nach Dürrenäsch brachte, geriet ich an den Hallwiler See und durch Orte, die mit Birr- und mit -wil zusammengesetzt waren. Wie sollte da nicht Pestalozzi sich vor die erinnernde Seele drängen?! Meine Begleiterin wußte die kurze Abseitsstraße zu dem versteckten Wasserschloß, dessen wuchtige Quadermauern als Asyl der Geborgenheit für Nanette nachwirken, das die Gräfin Hallwil ihr und dem Knaben bot, als das Neuhof-Wagnis nach zehn Jahren Glück und Wagnis endgültig gescheitert war. Pestalozzi blieb allein auf dem Hof zurück. Als „Einsiedler“ schrieb er in der „Abendstunde“ jedes Arbeitstages sein erstes großes Werk, wie es ihm die letztverbliebenen Freunde Füßli und Iselin angeraten hatten. Unter den alten Bäumen und im Pilgern an den Grabsteinen und an dem lieblichen Flüßlein vorbei drängte sich mehr und mehr diese Pestalozzi-Landschaft auf; Birr konnte nicht weit von Birrwil sein, und die Ortsnamen von Hofwil, Richterswil, von Lenzburg und Brugg forderten das Gedenken par coeur geradezu heraus. Die Gründung der „Gesellschaft für Erziehung“ und seine große Rede 1809 zur Elementarbildung wurden wach und alle Namen traten aus der Geschichte hervor wie die freundlich gesinnten Manen.

So suchte ich nach der Durchfahrt durch Lenzburg ihr Reich seitab auf Bruneck zu, auf dessen hohem Schloß auch eine Herrin dem guten Geiste treu gesinnt war. Bei kurzem Halt fragte ich den Tankwart nach dem Weg. Er wies ihn mir für die Strecke, bis es schwieriger werden würde; „Aber Sie können hier jedes Kind nach Pestalozzi fragen, und es hilft ihnen weiter.“ Das war ein Wort der Ehrung und der Treue. Ich machte die Probe darauf, wo ich an Scheidewegen ein Kind erblickte. Ja, es wußte genau Bescheid und „half mir weiter“. Es sind immer die Kinder, die uns zu Pestalozzi weiterhelfen, nicht nur hier – und leuchtenden Auges – in der Topographie, sondern überall im Stil-Aufweis des Notwendigen. So näherte ich mich an der Hügelkette entlang langsam dem Dorfe Birr, dessen Kirchturm schon zum benachbarten Schulhause zog. Vor dem Dorfeingang zwei große Fabrikanlagen. Mein suchender Blick wandte sich davon ab und fand, was sich hinter Park und Hecken auf der linken Seite verbarg.

Da wurden beim Einbiegen die beiden Gebäude gleichen Stils sichtbar, die den Neuhof der Anfänge und des Sterbejahres kennzeichnen. Im Hintergrund Ökonomieschuppen und nach vorn gezogen ein stilangegleicherer moderner Trakt des jetzigen Erziehungsheims. Vom beiseit geparkten Auto ging ich auf zwei Männer mit pädagogisch geprägten Gesichtern zu und ward mit Vorstellung und Begrüßung sofort in den Ring des Vertrauens gezogen, in die unsichtbare Pädagogische Provinz. Viel Zeit hatten sie nicht für die bereitwillig erteilten Auskünfte, weil das Ende der Morgenpause in

die Pflichten rief. Etwa 80 junge Männer werden in hofeigenen Werkstätten „im Geiste Pestalozzis“ aus ihrer Verwahrlosung in die Verantwortung zu erziehen versucht. Auch hier heißt „Waisenhaus“ ganz modern, Waisen zu haben, weil die leiblichen Eltern in Ehe- und Familienzerfall zum Erziehen unfähig geworden sind.

Dann stand ich allein vor dem Haus der Morgenstunde der Pestalozzischen Ehe- und Familienhoffnung und der „Abendstunde eines Einsiedlers“. Wie soll ich in der nachträglichen Reflexion den inneren Vorgang beschreiben? Geschichte wurde Gegenwart, oder Gegenwart wurde Geschichte. Die historischen Daten hoben sich auf, und was blieb und führte, war ein wirklicher Traum. So zieht es den geistoffenen Menschen an die Orte seiner Bildung. Wissen jene jungen Menschen, wo sie wohnen? Und ihre Lehrer und Erzieher? Was Bildung ist, wird aus einer solchen Traumbegegnung wie der meinen, erst hernach „bewußt“. Der Traum wirkt nach und bindet an eine dichtere Wirklichkeit eines geistigen Gefüges von Anschauung und Erkenntnis. Verstehen wird unmittelbar als eine mystische Sensation in einer sich zum Traum verdichtenden Reihe von vielen Augenblicken. Alles einzelne, was ich seit 40 Jahren von diesem verehrungswürdigen Leben und Werke weiß, rückt zusammen in die „mystische Sensation“, — der umgekehrte Vorgang wie in eines Künstlers erschauter Einung des Werkganzen, ehe er es in einem Bildwerke, in einer Symphonie entfaltet. Das Ganze eines Aufenthalts der Betrachtung vor einem Bild oder im Hören eines Konzerts wirkt sich als Bildung und Teilhabe am Geiste aus. So hat der an der Antike vorgebildete Goethe Italien aufgesucht und an ihrer lokalen Atmosphäre Bildung in Leben verwandelt, uns, die wir Goethe lesen, wiederum bildend. Mitgebrachtes Wissen und Vorwissen wird in solcher atmosphärischen Sensation Bildung.

Jener umgekehrte Vorgang zwingt von der geschichtlichen Entfaltung von Leben und Werk, wie dieses aus vielen aufbauenden, scheiternden, durchlittenen Jahrzehnten in eine Schau, die Traum, Bildung und Weisheit in einem werden. Ich ging wie willenlos auf die Hausecke zu, um sie eine kurze Weile mit der leeren Rechten anzurühren. Das war kein sentimentaler Akt, sowenig wie Mannestränen unsentimental verschleiern, um die harte Wirklichkeit der Außenwelt in einer inneren von fühlsamer Lebendigkeit zu schonen und in den Ursprung von Geschichte und Gegenwart als Ursprung und Gegenwart im Ursprung von Künftigem zu verschmelzen. Pestalozzis vielgeweinte Tränen in der Mischung von Glück und Schmerz haben sein Gemüt nur erweicht, um die Traumwirklichkeit in jeweils härtere und gefestigtere Formen der äußeren Begegnung mit den Zeitgenossen und den kindlichen Genossen seiner Zukunft zu prägen. Nicht-weinen-können

hat er früh — in den Stuben dieses seines „Neuhofs“ — als Verstockung und Widerstand des bösen Herzens gegen Gottes demütigende Führung angesehen und wie Kain gemeint, seine „Sünden seien größer, als daß sie ihm verziehen werden könnten“. Aber so hartgesotten ist seine Sündigkeit nie gewesen, daß sie nicht durch die Tränen der Reue und Willfährigkeit seinen Glauben befruchtet hätten. Wie hätte ich an der Hausecke traumverloren weilen können, ohne der Tränen dieses Mannes und Vaters und dieser Ehefrau und Mutter zu gedenken! Dies nicht in der wissentlichen Feststellung: „Er hat oft geweint“, sondern in der Konversion mit der Not, die weinen macht, in der Verwandtschaft pädagogisch-menschlicher Verantwortlichkeit.

Hier waren sie mit dem Säugling Jaqueli eingezogen, der unter dem tröstlichen Beistand der Mutter Susanna noch in Müligen geboren war, der kränkelnde einzige Sohn, der später die liebenswerte Schwiegertochter Anna Maria Magdalena auf den Holf holte, zu Zeiten des Glücks und der Hilfe bis zu ihrem frühen Typhustode kurz vor dem Heimgang der Nanette. Hier war in die drückende Armut als rettender Engel die Dienstmagd Elisabeth mit ihrem Singen und Beten erschienen. Nach Jahrzehnten treuer Gehilfenschaft war sie hier von des Enkels harter Frau mit dem schwachsinnigen Sohne vom Hofe verstoßen worden. Auf diesen Feldern rings umher war die hoffnungsvoll ersprossene Krappkultur vom Hagel erschlagen und die Kette der Mißwirtschaft eingeleitet worden.

Dieses große zweistöckige Haus mit den Kellergewölben mußte den Bauersleuten wie ein protziges Herrenschloß erscheinen, so groß doch nur, weil es dieser Pädagog voller Kinder ersehnte. Gute 200 m auf gleicher Höhe entfernt, steht das andere große Haus im gleichen italienischen Stil, das der Greis noch erbaute, um wiederum Waisen- und Bettelkinder zu sammeln. Im Sterbejahr eines harten Winters hat er noch wie oft im Leben Steine herbeigeschleppt. Da steht es als Zeuge des unbändigen Willens, den Armen zu helfen. Und er wußte doch nach dem bitteren Abschied von Yverdon: „Euch einzuladen zur geistigen Mahlzeit und euch zu Menschen zu machen, daran wird man noch lange, gar lange noch nicht denken.“ Dieses „noch lange, gar lange noch nicht“ hatte sich mir frühe und sehr fest eingeprägt, wie eine Formel von Trost und Resignation, um einen anderen und weniger schweren Weg von Gelingen und Scheitern durch die verschiedenen pädagogischen Provinzen zu suchen. Das war mein Eröffnungsthema für die Volkshochschule am hundertsten Todestag im Februar 1927 gewesen: Volkshochschule im Geiste Pestalozzis.

Alles um mich her war nicht von meiner, sondern von seiner Gegenwart erfüllt. Solches geschieht nur in den Einsamkeiten, die sich ungesucht

schenken, um uns selber als Geist im Geiste zu verstehen. Ein solcher Aufenthalt wie dieser bleibt notwendigerweise kurz. Und meiner auf dem Neuhof wurde brüsk beendet, als ein betäubendes Jazzschlagergequäke aus einem alten Zimmer aufschrie. Wenn wir, wie Wilhelm Flitner in seiner Dankrede nach der Verleihung des Hanseatischen Goethe-Preises in seinen „Betrachtungen über kollektive Zuversicht“ gesagt hat, „in konkreten Aufgaben eines Consensus der aufrichtig Verantwortlichen und Gutgesinnten“ erstreben, so bringen wir ein jeder in seinem Beitrag Vermächtnis und Sendung aus dem Consensus mit diesem und jenem Großen der Geistesgeschichte ein. Dieser geschichtliche Consensus und der mit den verbündeten Zeitgenossen baut Verantwortung und Gesinnung auf. An Pestalozzis Grab, wenige hundert Meter weiter auf dem Kirch- und Schulhof stieg ein großer Dank in mir auf, daß mir der Consensus mit diesem Geist beschert worden ist.

War es nur im Stil seiner Zeit, schon vor der Braut auszusprechen: „Heil mir, daß ich leide, mein Herz hat Leiden vonnöten!“? Wir nehmen uns heute nicht heraus, so pathetisch zu sprechen. Oder sind wir durch Intellekt und Abstumpfung, durch ein trainiertes Nichtdurchlassen von gleicher Leidensbereitschaft entwöhnt? Der kollektiven Zuversicht hält eine kollektive Versicherung auf Gegenseitigkeit die Waage, jene Leidesbereitschaft des Herzens abzuschirmen in der kollektiven Resignation. Flitner hat den „nachwirkenden Utopismus“ der Vergangenheit beklagt, weil er „das Herz verschließt“. Wo nicht stoßen wir auf jene Parteiung, die „seine Anhänger rechthaberisch, unduldsam und hart gegen Andersdenkende macht“? (35) Der klagende Seufzer des „noch lange, gar lange noch nicht“ begleitet den rückkehrenden Greis in die Zuflucht des Neuhofs. Er kehrt aus der Welt der öffentlichen Schule zurück in die Unmittelbarkeit des erzieherischen Engagements. Der Waisenvater von Stanz hatte sich entschlossen: „Ich will ein Schulmeister werden“. Gründer der Volksschule? Die Meister des Giebelspruchs über dem Grabe haben es wohl bedacht. Aber über dieses Gründen sind soviel Schichten geworfen, daß schon der Gründer selber in allen Schriften des neuen Jahrhunderts bis in den „Schwanengesang“ in die Utopien des „noch lange, gar lange noch nicht“ fliehen mußte, um den besseren Teil der erlittenen Einsichten zu retten. Retten auch wir? Oder leisten wir durch intellektualisierte Routine einer neuen Barbarisierung Vorschub?

4. Bei Goethe und Pestalozzi

Zu den ganz wenigen, fast einzigen Stellen im „Wilhelm Meister“, die Goethe im Druck hat sperren lassen, gehört der Spruch, den Wilhelm, von Natalie geleitet, auf der Rolle, die das Marmorbild des Oheims im „Saale

der Vergangenheit“ zu lesen gibt, zu lesen bekommt: „*Gedenke zu leben*“. (Lehrj. VIII, 5). Diese Hinleitung, die Wilhelm sofort begreift und ergreift, ist Gegenstück zum „Lehrbrief“ (VII, 9) und nur in dieser Spannung zu verstehen. (Die beiden anderen Hervorhebungen sind ähnlich forciierend Aussprüche des genesenden Lothario (VII, 3): „Hier oder nirgend ist Amerika!“ und „Hier oder nirgend ist Herrnhut!“) Das Leben angesichts des Todes einigt in Goethes „Pädagogik“ das Entfernte mit dem Nahen, die Theorie der Planungen und Ausflüchte mit dem Jetzt und Hier.

Pestalozzis pädagogisches Vermächtnis ist ein geheimnisträchtiger Satz angesichts des Todes im „Schwanengesang“: „Das Leben bildet und das bildende Leben ist nicht Sache des Wortes, es ist Sache der Tat, ist Tatsache“. (Seyffarth XI, 560) Wilhelm ruft an der Hand Nataliens aus:

„Welch ein Leben in diesem Saal der Vergangenheit! Man könnte ihn ebensogut den Saal der Gegenwart und der Zukunft nennen. So war alles und so wird alles sein! Nichts ist vergänglich als der eine, der genießt und zuschaut!“

Viele schon haben das Alterswort Pestalozzis zu verstehen gesucht und sich bemüht, es verständlich zu machen, so zuletzt noch unser verehrter Eduard Spranger, mehr und weniger gut, (1959 in der 2. Auflage von „Pestalozzis Denkformen“ 117 ff und in der Flitner-Festgabe „Pädagogische Wahrheiten und Halbwahrheiten“, 69 ff). Spranger, der vielfach Belesene, hat wohl Carlo Sganzinis ausholende Interpretation nicht gekannt (in „Ursprung und Gegenwart“ 1951, 432 ff). Im Blick auf alle drei Versuche und im Blick auf Goethe wage ich eine interpretative Zusammenfassung.

„Gedenke zu leben“ und „Das Leben bildet“ müssen, wie Spranger es auch will, aus der „Halbwahrheit“, die dem untauglichen Gemeinplatz Tür und Tor öffnet, in der „hermeneutisch-pädagogischen“ Verantwortung an die ursprüngliche Wahrheit zurückgebunden werden. So tut es auch Hans Wenke im folgenden Aufsatz (131 ff) mit einem Wilhelm-Meister-Zitat. Wir dürfen mit den Sprüchen der Wahrheit didaktisch nur verfahren, wenn wir den Vorbehalt ehren, daß der Dichter selber mit seiner Pädagogischen Provinz „nicht leicht didaktisch“ hat sein wollen (17).

Das „bildende Leben“, „nicht Sache des Wortes, Sache der Tat“, verzichtet nicht auf „bildende Lehre“ der pädagogischen Theorie, des Unterrichts, der kulturpolitischen Planung; es verleiht in diesen Aussagen von Goethe und Pestalozzi die außertheoretischen Gegengewichte zur Theorie und zur Methode. Es ist der beiden über- oder vorgeordnete „Fundamentalgrundsatz“, gespeist aus dem gelebten Leben selber. Pestalozzis Alterswort ist unerschöpfliches Wahrheitszeugnis gegenüber den eigenen und fremden erschöpften Methoden und Schulmeistereien. Es rettet die „doppelte Ur-

sprünglichkeit“ der pädagogisch Verantwortlichen von der schiefen Ebene aller „Maschinerie“ und Routine, bewahrt vor Methodismus und Schulfuchseriei. Pestalozzi mußte die Ursprünglichkeit seiner Erziehung des bildenden Lebens vom Neuhof und von Stanz auf die „breite Heerstraße“ der öffentlichen Schule bringen, den Theorektiker Niederer und den Fachmann Schmid willkommen heißen und dennoch sich und uns zwischen Theorie und Praxis mühenden Pädagogen mit dem Seufzer des „noch lange, gar lange noch nicht“ trösten und entlasten.

In Goethes Pädagogischer Provinz war „kein Platz für die Wenigen, Begünstigten“, „die durch das Leben selbst in Umwegen, die den Vielen erspart werden sollten, . . . die Maxime, die ihnen Halt bieten wird, finden“. (Hering, Wilhelm Meister und Faust — 1952, 283). System und Methode der Pädagogischen Provinz sind positiv nur zu verstehen, weil uns das bildende Leben in Natalie und Therese begegnet. Wie Goethe sein Leben lang von den Frauen „leben“ gelernt hat, so Wilhelm durch ihre „natürliche“ Führung neben und gegenüber der abstrakten der Türmer, so Pestalozzi. Sogar in der Mitte des „Lehrbriefs“ erscheinen die Sätze: „Die Worte sind gut, sie sind aber nicht das Beste. Das Beste wird nicht deutlich durch Worte. Der Geist, aus dem wir handeln, ist das Beste“. Für Pestalozzi gehören „Geist und Leben“ zusammen wie Glaube und Liebe. So soll auch die Methode als „Geist“ verstanden werden, im Unterschied von Methode als Technik. (Vgl. Sganzzini, 447).

Es gilt bis in jede „echte“ Schulwirklichkeit hinein, was Lothario jenseits der „Reliquien“theorie der Türmer äußert: „Was die Frauen an uns ungebildet lassen, das bilden die Kinder aus, wenn wir uns mit ihnen abgeben“. Wohin „abgeben“, fragen wir und erkennen gegen unsere tödliche Beserwisserei: an ihr, der Kinder Leben, mit dem unseren verschmelzend, wie in seiner Ursprünglichkeit die „Wohnstube“ sich aus der sich täglich erneuernden Mutter-, Vater- und Kinderkraft erneuert. Darum ist der Titel für die Briefe an Geßner im Grunde doch nicht falsch: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt! Alle Zeugnisse um die Jahrhundertwende schleppen die große Theorie der „Nachforschungen“ mit dem Stanzer Brief in die heilsame Methode der Antinomien:

„die Erziehung als Kunstunterricht unseres Geschlechtes sowohl mit dem Wesen des menschlichen Geistes als mit der eigenthümlichen Weise, mit der uns die Natur selbst unterrichtet, in Harmonie zu bringen“. (1. Satz der „Ankündigung über das Lehrerseminar in Burgdorf; und zuvor in den „Entwürfen über die Sprache als Fundament der Kultur“: „Der Mensch ist ein Kunstwesen, und seine Kunstexistenz muß ihm so leicht und so befriedigend gemacht werden, als ihm seine Naturexistenz nie war und nie werden konnte“. (Krit. Ausgabe XIII, 35 ff.).

Daß „das Leben bildet“, wird zur „Sache der Tat“, wenn wir ihm, was mit Schule und allem „Bildungswesen“ zum Nutzen der Gesellschaft „kunst“ mäßig geplant und erzielt werden muß, zum Wohle des Menschenkindes die erzielte Kunstmäßigkeit und die von uns nicht methodisch zu überwindende Antinomie zur Lösung anheimgeben, „den Menschen so zu bilden, daß er nach allen Seiten ein Mensch sei“.

Aus „Makariens Archiv“ wähle ich zum Schluß als wohlbedachten Gruß an den Freund Flitner:

„Jeder Denkende, der seinen Kalender ansieht, nach seiner Uhr blickt, wird sich erinnern, wem er diese Wohltaten schuldig ist. Wenn man sie aber auch auf ehrfurchtsvolle Weise in Zeit und Raum gewähren läßt, so werden sie erkennen, daß wir etwas gewahr werden, was weit darüber hinausgeht, welches allen angehört und ohne welches sie selbst weder tun noch wirken können: *Idee und Liebe*“.

Das Normproblem in der Pädagogik

von Hans Bokelmann

Der vorliegende Beitrag, noch vorläufig und fragmentarisch¹⁾, will zunächst die Frage nach den pädagogischen Normen stellen (1) und dem vieldeutigen Begriff ‚normative Pädagogik‘ nachgehen (2). Anschließend soll das Problem einer wissenschaftlichen Erforschung der pädagogischen Normen skizziert (3), ein Aufriß für die systematische Ausarbeitung versucht (4) und ihr Ort in der Erziehungswissenschaft näher bestimmt werden (5).

I

Wer heute von ‚pädagogischen Normen‘ spricht, der sieht sich, noch bevor die Frage präzis gestellt ist, verschiedenen Einwänden ausgesetzt. Er gerät in den Verdacht, eine ‚normative Pädagogik‘ zu vertreten, — eine konfessionell oder metaphysisch orientierte. Die Emanzipation der Pädagogik sei historisch, mindestens seit dem klassischen Autonomiestreit, beigelegt; die Restfragen seien Scheinprobleme. Es wird entgegengehalten, die Normfrage gehöre in den philosophisch-ethischen oder theologischen Bereich; von der Erziehungswissenschaft im engeren sei sie nicht zu klären; man solle die wissenschaftliche Pädagogik nicht erneut mit Grundsatzfragen belasten.

Versucht man hingegen das Normproblem der erziehungsphilosophischen Reflexion zuzuordnen, so wird eingewendet, daß es in der gegenwärtigen Pädagogik dringlichere Probleme zu lösen gäbe, solche der Kanon-Ermittlung und der Methode, der Begabung und des Schulaufbaus; oder sie wird, ob sie anthropologisch-ethisch oder methodologisch-sachlich ansetzt, als empirie-fremde oder -feindliche Reflexion angesehen, die der neueren Forschung nicht mehr standhalte. Außerdem zieht schon die Verwendung des mißbrauchten und vieldeutigen Wortes ‚Norm‘ — auf das man hellhörig reagiert — die Vermutung nach sich, hier wolle jemand etwas, womöglich gegen die Rechte einer pädagogischen Minderheit, durchsetzen. Schließlich wird das Normproblem in der Erziehungswissenschaft, ähnlich wie in anderen Disziplinen, für unlösbar erachtet, deshalb seine Bearbeitung für unwissenschaftlich gehalten und die Möglichkeit gültiger Aussagen, wenn nicht bestritten, so doch skeptisch beurteilt.

1 Diese kurze und unvollständige Darlegung des pädagogischen Normproblems will Rechenschaft geben über die Vorarbeiten zu einer systematischen Studie und sie zur Diskussion stellen.

Es ist hier nicht der Ort, diesen Einwänden kritisch nachzugehen; sie zu widerlegen und richtigzustellen, ist auch nur begrenzt möglich, solange keine, wenn auch nur vorläufige Normlehre vorliegt. Dennoch sollen sie nicht unwidersprochen bleiben.

Obgleich die falschen Ansprüche der ‚normativen Pädagogik‘ überwunden oder abgewehrt sind, ist die Frage der pädagogischen Normen bisher weder ausreichend gestellt, noch in ihren Grundzügen entworfen oder als Systematik vorgelegt²).

Dieser Mangel erklärt sich teils daraus, daß in der kurzen Geschichte der Erziehungswissenschaft die Kernfragen nicht in allen Richtungen durchdacht und ausgearbeitet werden konnten; teils ist er darin begründet, daß sich die Pädagogik zu lange in der Abwehr erziehungsfremder Denkformen und Handelsmaximen erschöpfte. Nicht die negierende Abgrenzung, die positive Eingrenzung ist zu leisten, — um die Erziehung besser zu verstehen und erzieherisch richtig zu handeln. Wenn die Absicht einer Wissenschaft von den pädagogischen Normen klar formuliert wird, läßt sich auch leicht einsehen, daß sie keine fixierte konfessionelle oder metaphysische Basis präjudizieren muß.

Der Einwand, das Normproblem sei innerhalb der Philosophie und Theologie zu bedenken, trifft nur wenig Wahrheit. Wissenschaftsgeschichtlich ist zwar nachweisbar, daß, jahrhundertlang, Pastoraltheologie und praktische Philosophie die Normfragen für das menschliche Handeln, auch für das erzieherische, aufgenommen und durchdacht haben; aber ebenso wissen wir, daß die Reflexion aus diesem universen Sinn herausgetreten ist, die Einzelwissenschaften die Sachnormen ihrer Gegenstandsbereiche entwickeln und dennoch nach einer neuen Sinnvergewisserung suchen. Hier muß eine Differenzierung im Normbegriff selbst erörtert werden. Außerdem ist es irreführend, Problemfragen auf historisch-organisatorisch gewordene Wissenschaftsbereiche zu verrechnen: die pädagogische Reflexion reicht soweit wie die Phänomene der Erziehung und Bildung zeigen. Was zur Klärung dieses Phänomenbestands nötig ist, gehört auch zur pädagogischen Forschung.

Auch ist nicht einzusehen, warum die Bearbeitung akuter, praktischer Nöte den Vorrang gegenüber der Grundlagenreflexion haben sollte. In einer pragmatischen, das soziale und personale Feld des Handelns auslegenden Wissenschaft wie der Pädagogik, ist die grundsetzende Überlegung ebenso dringlich wie die konkret eingreifende Theorie mit ihren imperati-

2 Die pädagogische Literatur der Nachkriegszeit enthält, soweit ich sehe, nicht einmal einen Sammelbericht über die Exposition oder Lösung der Normfrage in der Pädagogik.

vischen Aussagen, — besonders dann, wenn diese Imperative für die Erziehungspraxis sinnvoll, sittlich, sachlich und richtig sein sollen. Auch erlaubt die Freiheit der Forschung, an der wir festhalten, die Wahl des speziellen Forschungsbereichs, solange sie dem Ganzen zugutekommt, und sie achtet Denktemperament und -neigung, solange sie sich der Sachgerechtigkeit fügen.

Die erziehungsphilosophische Reflexion ist nicht notwendig empiriefremd oder gar -feindlich. Im Gegenteil. Soll im Bereich der Erziehungswissenschaft empirisch und experimentell geforscht werden, so müssen für diese methodischen Projekte Prämissen angenommen oder gesetzt werden, in denen normative Vororientierungen enthalten sind. Die pädagogischen Normen — Sollensforderungen, die für die und in der Erziehung gelten — ermöglichen und stützen die empirisch-experimentellen Methoden, indem sie diese in einen erweiterten Sach- und Sinnbezug rücken. Wo sich innerhalb des Erziehungshandelns Regeln und Gesetzmäßigkeiten zeigen, z. B. Unterrichtsmethoden, werden diese instrumentellen Normen selber experimentell erforscht werden müssen.

Der vieldeutige Gebrauch des Wortes ‚Norm‘ sollte nicht hindern, es in der Pädagogik zu verwenden, sofern es begrifflich differenziert und definiert wird. Dabei ist es gleichgültig, ob solche Untersuchungen wissenschaftlich genannt zu werden verdienen oder nicht: sie müssen ihre Denkschritte nachweisen, der Kritik aussetzen, wenn möglich einen Consens anstreben, einen Dissens gewärtigen und innerhalb der Grenzen, die sie sich setzen, ihre Gültigkeit einsichtig machen.

Die folgenden Überlegungen wollen wider alle möglichen Einwände das Normproblem aufgreifen. Sie gehen davon aus, daß Bildungsplanung und pädagogische Reformen, die Lösung erzieherischer Konflikte und das Erziehungshandeln als ganzes, öffentlich wie privat, institutionell wie biographisch nur sachgerecht möglich sind, wenn ein hinreichendes Verständnis für die pädagogischen Normen gegeben ist.

Hierbei sind im Vorhinein drei Aspekte zu unterscheiden:

diejenigen Normen, nach denen sich das Erziehungshandeln als ein bestimmtes zwischenmenschliches, sinn- und zweckhaftes Handeln richtet und richten soll;

diejenigen Normen, die durch das Erziehungshandeln im Edukandus geweckt und entwickelt werden sollen;

schließlich diejenigen Normen, unter denen sich die Pädagogik als Wissenschaft konstituiert, wenn sie die Normen der Erziehung und, umgekehrt, die Erziehung durch Normen untersuchen will.

Der Zusammenhang dieser Aspekte, der hier nicht im einzelnen analysiert werden kann, zeichnet sich ab. Normen, nach denen sich menschliches Handeln richtet und richten soll, — so auch Normen für das Erziehungshandeln, — sind, wenn die Reflexion über sie einsetzt, da: geschichtlich, gesellschaftlich, einsichtig und glaubhaft oder bezweifelt. Dasselbe gilt für die Erziehung zum normativen Verhalten, also für diejenigen Normen, die durch Erziehung entwickelt werden sollen. Auch sie sind, wenn die Reflexion über sie einsetzt, gegeben und solange das allgemeine Normbewußtsein intakt ist, auch zuverlässig mit den pädagogischen Normen im engeren verknüpft. Indem sinn- und sachgerecht erzogen wird, werden auch normative Einstellungen des Heranwachsenden berührt.

Wenn aber das Normbewußtsein nicht mehr überzeugend da ist, wenn der ‚normative Geist‘, der durch Einzelne inspiriert und von vielen als das medium quo ihrer Menschlichkeit wahrgenommen wird, in Zweifel gerät und fragwürdig erscheint; wenn die Normativität des Normalen schwindet und jede kritische Lage zum Anlaß einer situativen Entscheidung, auch im Erziehungshandeln, wird, dann muß die wissenschaftliche Reflexion, doppelt verlegen, ansetzen: sie muß einerseits versuchen, die Gründe der Normunsicherheit zu ermitteln, — historisch und sachlich; und sie muß anderseits fragen, ob und wie sie selbst pädagogische Normen ‚mitsetzen‘ kann, ohne sich durch andere Wissenschaften oder Kräfte der Gesellschaft normieren zu lassen. Die pädagogische Wissenschaft, die mit Hilfe empirischer Forschungen Gesetzmäßigkeiten des Erziehungshandelns aufgedeckt hat, z. B. die pädagogische Anwendung der Lerngesetze, und diese sinnfrei beschrieben hat, muß sich fragen, wie sie ihre Sachgesetze in einem Normgefüge neu sichern kann. Hierbei kann sie sich nur bedingt an überkommene Normen halten.

Wilhelm Flitner, der die durchhaltende normative Substanz unserer ethischen Lebensformen untersucht hat, an sie glaubt, sie aber in der Gegenwart gefährdet sieht, hat für die Richtung der Lösung dieses Problems einen Grundsatz formuliert: „Wohl muß sich derjenige, der von diesen Normen geprägt ist und sie erkennt, an die Lebensbedingungen der Industriegesellschaft anpassen — aber die Normen selber darf und kann er nicht anpassen.“³⁾

Auf die Pädagogik bezogen enthält diese Maxime ein paradoxes Problem: einerseits kann sie nicht mehr auf einem breiten, gesicherten und wirksamen

3 Vgl. Wilhelm Flitner: Europäische Gesittung, Zürich-Stuttgart 1961, S. 500 f. — Es wäre lohnend zu untersuchen, wie W. Flitner, den zu ehren dieser Aufsatz vorgelegt wird, auf seinem bisherigen Denkweg das pädagogische Normproblem unterschiedlich gesehen und betont hat, besonders den Bezug von Norm und Lebensform. Sein hermeneutisches Denken ist, vor allem in der ‚Europäischen Gesittung‘, in eine philosophische Reflexion der Gültigkeit von Normen übergegangen.

Normverständnis der Gesellschaft aufrufen; andererseits aber erhofft die Gesellschaft, manchmal in einem utopischen Zukunftsbild für die nachwachsende Generation, ein neues Normbewußtsein durch Erziehung. Diese Erwartung hat unterschwellig gewisse Vorstellungen von ‚normativer Pädagogik‘ bei sich, die zunächst geprüft werden müssen.

II

Die Rede von ‚normativer Pädagogik‘ weist in verschiedene Richtungen, die begrifflich getrennt werden müssen.

Unter normativer Pädagogik wird, erstens, jene Reflexion über erzieherisches Handeln verstanden, die sich vorempirisch und vorpragmatisch mit ethischen Normen, religiösen Überzeugungen oder allgemeinen weltanschaulichen Sollensforderungen identifiziert und deren Kategorien als verbindlich für die Auslegung der Erziehungswirklichkeit übernimmt. Die Pädagogik läßt sich begrifflich und sachlich normieren und muß folglich auch ihr Erziehungsverständnis in dieser Richtung normieren.

Verglichen mit einer im geschichtlichen Feld ansetzenden, auf das pädagogische Handeln, so wie es sich zeigt, eingehenden Analyse, liegt hier eine begrifflich-apriorische, meist sachlich-monistische Identifizierung des Erziehungsdenkens vor, welche die kategorial-aposteriorische Erforschung der Erziehungswirklichkeit ersetzt und sich, vor allem bei der Formulierung von Zielideen, durchzusetzen versucht. Diese Normierung der Erziehungswissenschaft, die sich wiederum normierend auf das Erziehungsverständnis auswirkt, kann als *substitutiv* bezeichnet werden.

Diese Fehlform des pädagogischen Denkens lehrt einen berechtigten Anspruch besser sehen, der für es selbst konstitutiv ist. Sofern und soweit der Mensch einen Lebenssinn erfährt, anerkennt und bejaht, wird sich dieser auf sein pädagogisches Denken auswirken. Die Qualität dieses Lebenssinns ist für den Einzelnen, für eine Gesellschaft und für jede geschichtliche Epoche verschieden; gerade dann, wenn man eine sich durchhaltende Sinnbestimmung für möglich hält oder glaubt. Dieser Sinn läßt sich nur für den Einzelnen, und nur formal, wie in einem ‚anthropologischen Axiom‘ festhalten, das vorausgesetzt ist, bevor wir geschichtlich-konkret denken und handeln: Der Mensch sucht seine Identität in Welt mit anderen Menschen, mag er auch konkret und lebenslang zweifeln, worin diese Identität besteht, und wie er sich ihrer jeweils vergewissern kann. Gleichursprünglich mit diesem ‚Axiom‘ ist ein Sinn von Erziehung mitgesetzt: Erziehe so, daß der Dir anvertraute Mensch in Welt mit anderen durch Deine Hilfe seine Identität finde, auch wenn Du und der Dir anvertraute Edukandus zweifeln, worin sie im einzelnen bestehe und erkannt werden kann. Educare aude!

So gesehen ist in der pädagogischen Reflexion, vorempirisch und vorpragmatisch, eine sinnhafte Einstellung zur Erziehung eingeschlossen. Dieser Erziehungssinn kann schon deshalb nicht durch theologische, philosophische u. a. Kategorien substituiert werden, weil er durch Erziehung allererst mitgewonnen und erkannt wird, — wenn auch unter Voraussetzung dieses Sinns. Der Erziehungssinn und seine kategoriale Auslegung bezeichnen eine Verfassung des Denkenden, geben die Richtung der Erziehung an und machen die innerste Möglichkeit des Erziehungshandelns transparent. Die Normierung durch Lebenssinn und durch diesen auslegende wissenschaftliche Kategorien darf nicht substitutiv, sondern muß *final* verstanden werden.

Eng verwandt hiermit ist, zweitens, jene normative Pädagogik, die ihre Denkformen und Grundkategorien — besonders die Zielformel pädagogischen Handelns — aus anderen Wissenschaften ableitet, und zwar so, daß die Pädagogik mit diesen Begriffen die empirisch-experimentelle und historisch-hermeneutische Erforschung der Erziehungswirklichkeit überformt: die Phänomene sollen den Kategorien gehorchen, — statt umgekehrt. Durch Umwandlung und Umdenken, z. B. theologischer, psychologischer, soziologischer Begriffe werden pädagogische Formeln ermittelt, und die darin vorbegriffene menschliche Wirklichkeit als gesollte Erziehungswirklichkeit angenommen. Diese *deduktive* Fehlform ist eine gemäßigte Substitution.

Auch sie hat ihr positives Gegenstück. Der Pädagoge ist an das Sinnaxiom gebunden und auf dessen Auslegung durch andere Wissenschaften verwiesen. Er darf darin inspirierende Prämissen seines Denkens sehen, mit deren Hilfe er komplexe Erziehungsphänomene erst erkennt und besser versteht. Die Pädagogik darf sich aber nicht in abgeleiteten Kategorien verfestigen, weil diese erst hermeneutisch in der Erziehungswirklichkeit ermittelt werden müssen. Sofern das pädagogische Denken sich leiten läßt von vorgegebenen Kategorien anderer Wissenschaften ,um' den Menschen, vervollständigt sie ihr Vorwissen um die Erziehungswirklichkeit und kann ihre sachliche Komplexität besser angehen. Diese Normierung des pädagogischen Denkens wäre *motivisch* zu nennen.

Normativ muß, drittens, auch jenes Erziehungsdenken anmuten, das zwar, wie es geboten ist, im geschichtlich-konkreten Erziehungshandeln ansetzt, sich aber — besonders, wenn es weder final noch motivisch denkt — mit Erziehungsansprüchen öffentlicher Mächte, z. B. des Staats oder der Kirche, gleichsetzt und den pressure groups bis zur Anpassung nachgibt. Die pädagogische Reflexion wird hier durch gruppenspezifische Erziehungsvorstellungen normiert, die sie ihrerseits als Norm für die Erziehung übernimmt und weitergibt. Im Gegensatz zur Substitution und Deduktion, deren normierende

Ansprüche, wenigstens in sich kritisch-reflexiv gesichert waren, d. h. eine begründete Reflexion der Wirklichkeit enthalten, werden hier vorkritisch-vitale, gruppenegoistisch-unkontrollierbare Ansprüche mit Hilfe der Pädagogik durchgesetzt. Das führt zu einer Denkpraxis, die sich nur noch als Methodik für die bestmögliche Anpassung und als Technik der Umsetzung versteht. Diese Normierung muß als *praktizistisch* bezeichnet werden.

Das positive Moment sollte auch hier bewußt bleiben. Das pädagogische Denken muß sich auf die Ansprüche der Öffentlichkeit, für die und in der erzogen wird, und auf welche die Theorie der Erziehung aufklärend zurückwirken will, einstellen; es darf aber in dieser Ebene nicht zulassen, was es in der vorempirischen und vorpragmatischen mit Recht verneint: die Ersetzung oder Ableitung ihrer Kategorien. Das Nachdenken über Erziehung und Bildung muß mit Hilfe des Sinnaxioms den pädagogisch-spezifischen Ausgleich suchen und den öffentlichen Mächten gerecht werden. Diese bestimmen Aufgabe und Richtung des Denkens mit, weil sie das Feld sind, auf das Erziehung vorbereitet. Dieser Dienst an der Gesellschaft wird im Erziehungsdenken mit Recht zur *pragmatischen* Norm.

Schließlich muß, viertens, dasjenige Denken als normative Pädagogik bezeichnet werden, das zwar sachgerecht die Erziehungsverhältnisse empirisch-pragmatisch zu erforschen versucht, sich aber auf eine inhaltliche, uniforme Norm für die Erziehung festlegt und diese allen pädagogischen Sachfragen unterlegt. Hiermit ist u. a. das sich ins Handeln fortsetzende traditionalistische oder utopistische Denken gemeint, das sich an eine konkret-ideale Zielformel bindet, die alle möglichen pädagogischen Kategorien bestimmen soll. Dieses einsinnige, sich auf eine bedingte Norm festlegende Denken ist *konkretistisch* zu nennen.

Diese normative Einstellung kann nur auf zweierlei Weise abgewendet werden. Die pädagogische Reflexion darf ihre geschichtlich-bedingten Ergebnisse nicht verallgemeinern; sie muß sie formalisieren, d. h. ihren Gewinn kategorial formulieren, ohne ihn traditionalistisch, utopistisch, zeitkonkret etc. zu binden oder als materiales Richtmaß festzuhalten. Sie muß außerdem den komplexen Phänomenbestand der Erziehung in sich differenzieren, um die unterschiedlichen Momente im Erziehungshandeln aufzudecken. Es ist legitim, zeitkonkrete und gesellschaftsbedingte Zielideen zu formulieren, an denen sich das Erziehungshandeln orientieren kann. Innerhalb der pädagogischen Theorie können sie nicht die oberste Norm abgeben, die für alle erzieherischen Sachfragen in derselben Weise Gültigkeit hätte. Was in der Didaktik gilt, gilt nicht deshalb schon in der Bildungspolitik. Das positive Richtmaß kann immer nur *kategorisch* sein.

Man spricht, fünftens, von normativer Pädagogik auch dann, wenn wir das Verhältnis von Denken und Handeln im engeren meinen, — das Verhältnis von Norm und Situation. Wer das Erziehungshandeln in der Situation als bloße Anwendung einer vorgewußten und vorausgewollten Norm auffaßt und die erzieherische Situation als bloßen ‚Fall‘ dieser Norm versteht, als bloße Raumzeitstelle seines Wirkens, handelt normativ. Die Vorplanung pädagogischen Handelns, z. B. die Unterrichtsvorbereitung, wird in solchem praktischen Denken als durchzusetzender Plan angesehen, der Eigenrecht und Spontaneität der Situation mißachtet. Es ist ein bloß *applikatives* Handeln.

Der Kern der Planung liegt woanders. Es ist selbstverständlich, daß Erziehung und Bildung, jeweils hier und jetzt, institutional und personal, öffentlich und privat, geplant werden müssen. Ebenso ist es legitim, diesen Plan — Norm des Handelns für die Situation — verwirklichen zu wollen. So gesehen ist jede erzieherische Situation auch Fall einer Norm, — noch dazu, wenn diese praxiserprobt ist. Die Planung als Norm muß aber das ‚Situative‘ der Situation — das, was sich nicht normieren läßt — als Möglichkeit einschließen. Der flexible Plan ist eine Hilfe dazu; der Verlaß auf erzieherisches Geschick das Bessere. Diese Normierung der Situation wäre nicht applikativ, sondern *prospektiv* zu nennen.

Schließlich, sechstens, muß jenes Handeln in der erzieherischen Situation als normativ bezeichnet werden, durch das der Erzieher jede an sich legitime Erziehungsabsicht als im Edukandus ‚machbar‘ ansieht. In solchem Handeln wird die unterschiedliche Eigengesetzlichkeit der bildenden und erziehenden Sachgehalte mißachtet und der prüfbare ‚Bildungseffekt‘ zur obersten Norm erklärt. Im Vergleich mit der applikativen Planung wird die Methodisierbarkeit in den Mittelpunkt gerückt. Man könnte dieses Handeln am ehesten als *manipulativ* bezeichnen.

Auch hier muß die Gegenseite mitbedacht werden. Die erziehenden und bildenden Methoden, — instrumentelle Normen des Erziehungshandelns — sind in jedem pädagogischen Bezug wirksam. Es muß jedoch jedem Sachgebiet und jeder Erziehungsabsicht die spezifische Methodisierbarkeit abgewonnen werden, um zu sehen, worin das bildende Moment liegt. Ebenso ist es legitim, eine jeweils angemessene sachentsprechende Wirkung im pädagogischen Bezug erzielen zu wollen; nur muß grundsätzlich zwischen zwei methodischen Formen unterschieden werden. Einerseits gibt es Methoden, die — bildlich gesprochen — als eine Gerade zwischen Absicht und Effekt, Anregung und Aneignung anzusehen sind, z. B. bestimmte Lernvorgänge; andererseits wissen wir, daß — z. B. in der Glaubenserziehung — methodisch

arbeiten heißt: Bedingungen stiften, keinen prüfbaren Effekt erreichen können — und demgemäß nicht anstreben wollen; nicht nur, weil der ‚Bildungseffekt‘ später als in der Situation eintritt, sondern weil er nicht an uns liegt. Sofern sich der Erzieher dieser methodischen Grenze bewußt ist, dennoch wirken darf und möchte, können wir von *appellativem* Handeln sprechen.

Nach dieser Überlegung läßt sich festhalten: Die Verwendung des Begriffs ‚normative Pädagogik‘ ist berechtigt, wenn die Begriffsrichtungen und -ebenen, vor allem zwischen Denken und Handeln, sowie die positiven und negativen Varianten hinreichend unterschieden und definitorisch abgegrenzt werden. Ein Gutteil von Kontroversen über die pädagogische Autonomie könnte durch solche Differenzierung entschärft werden.

III

Stellen wir nun die Frage: Wie kann sich eine Wissenschaft von den pädagogischen Normen — jenen, nach denen sich das Erziehungshandeln richtet und richten soll — konstituieren? Gerät, wer so fragt, nicht im Vorhinein in den ‚klassischen‘ Konflikt von Normbekenntnis und Normbeschreibung, wertender Überzeugung und wertfreier Distanz?

Die erste Reflexion sollte, asketisch, diesem Gedanken widerstehen, sich aus dem begrifflichen Geflecht der normativen Pädagogik — ihren positiven und negativen Varianten — heraushalten und deren Zwiespältigkeit vergegenständlichen.

In einer zweiten, grundsetzenden Reflexion, kann sich das Denken auf den normativen Aspekt einer möglichen Wissenschaft von den pädagogischen Normen besinnen. Die zentrale Frage ist, ob die Normen, die als pädagogische vorgestellt werden, durch die wissenschaftliche Reflexion beschrieben oder — je nach dem, um welche Art von Norm es sich handelt — in den wissenschaftlichen Untersuchungen ermittelt und ‚mitgesetzt‘ werden.

Die Verbindlichkeit der Aussagen einer solchen Wissenschaft ist nicht vorhersagbar; sie ergibt sich mit den Einzelforschungen und wird danach zu beurteilen sein, ob man die Normwissenschaft als ‚Lehrbuch für Erzieher‘ ansieht, die nach praktischen Anweisungen suchen, als Grundlagenreflexion versteht, die Rechenschaft über das Normproblem gibt oder ob nach der Objektivität der Aussagen gefragt wird.

Nur eine negative Antwort läßt sich hier schon geben, sofern das, was über ‚normative Pädagogik‘ gesagt wurde, auch für die Wissenschaft von den pädagogischen Normen gilt: sie darf sich nicht mit einer ‚Weltanschauung‘ identifizieren oder die Normen grundwissenschaftlich ableiten, wenn

sie die Ermittlung der pädagogischen Normen in der Wirklichkeit nicht substitutiv oder deduktiv überformen und verfälschen will; — sie darf sich auch nicht mit dem Willen der erziehenden Mächte gleichsetzen, wenn sie nicht alle — etwa auch sinnhafte Normen — zu instrumentellen Techniken nivellieren und das Erziehungshandeln einer vierteiligen Anpassung preisgeben will; — sie darf die pädagogischen Normen keiner einseitigen, inhaltlichen Erziehungsidee unterordnen, wenn sie die unterschiedlichen Normbezüge im pädagogischen Handeln nicht schematisieren will.

In einer weiteren Reflexion müssen die positiven Varianten der ‚normativen Pädagogik‘ betrachtet werden. Die Wissenschaft von den pädagogischen Normen wird sich, final, auf das Sinnaxiom aller Erziehung berufen dürfen, — ja hierin eine Sinnorm des Erziehens entdecken; sie wird sich, motivisch, leiten lassen von den Erträgen anderer Wissenschaften, sofern diese die Normfrage in der Erziehung betreffen; sie wird sich auf das Welt- und Selbstverständnis des Menschen besinnen und, pragmatisch, nach den Ansprüchen der Gesellschaft und ihrer Sachbereiche fragen. Sie wird schließlich, die kategorial vorgeklärten Zielfragen der Pädagogik aufnehmen und die Normen zu differenzieren versuchen.

In einem vierten Schritt werden die methodischen Zugänge zu bestimmen sein, die das Normproblem aufhellen können. Ausgehend von der hypothetischen Definition ‚Pädagogische Normen sind Normen, nach denen sich die Erziehung richtet und richten soll‘ — werden verschiedene methodische Wege auszunutzen sein. Es ist, sprachanalytisch, die vorwissenschaftliche Rede von solchen Normen zu untersuchen und zu fragen, auf welches Normbewußtsein sich die Unterscheidung von erzieherisch richtig oder falsch, sinnvoll oder unsinnig gründet. Es werden auch, kasuistisch, unterschiedliche erzieherische Konflikte samt ihren Lösungen zu analysieren und auszuwerten sein, um wirksame Normen zu erkennen. In einer Befragung von Erziehern (Eltern, Lehrer, Heimleiter etc.) sollten nach einem gutbegründeten Frageschema normative Einstellungen aufgenommen und durchgeprüft werden. Es wird ferner die Erziehungsgeschichte als Gesamterfahrung von der Erziehung auf die Normfragen hin neu studiert werden müssen. Auch die sonstigen einzelwissenschaftlichen Ergebnisse, die zu dieser Frage beitragen, müssen einbezogen werden. Sofern die Wissenschaft von den pädagogischen Normen auch die Methoden des Erziehens, ihre Regeln und Gesetzlichkeiten, zum Gegenstand hat, werden die empirisch-experimentellen Arbeiten z. B. der Psychologie und Soziologie aufzuarbeiten sein. Schließlich wird, durch vergleichende Forschungen zu prüfen sein, wie weit sich ein Normconsens schon herausgebildet hat.

IV

Die Ausarbeitung der pädagogischen Normfrage mit Hilfe verschiedener Methoden muß die *allgemeine* Basis, d. h. Begriff, Arten und Normativität sowie Normkonflikte und Norm-Situationsprobleme zu klären versuchen. Diese Erörterung muß in *differentiellen* Normanalysen weitergeführt werden. Sie untersuchen die einzelnen Normen im Rahmen der gewonnenen Kriterien. Schließlich müssen die *speziellen* Einzelprobleme aufgenommen und durchdacht werden.

Im Folgenden wird die allgemeine Basis skizziert (1), am Verhältnis von Offenbarungsglaube und Erziehung die Möglichkeit einer differentiellen Normforschung exemplifiziert (2) und abschließend auf die speziellen Einzelfragen verwiesen (3).

(1) Der vorliegende Aufriß versucht den Aufbau der allgemeinen Normforschung zu gliedern.

Erster Teil einer allgemeinen Normuntersuchung:

Begriff — Arten — Normativität der pädagogischen Normen

A. Allgemeine begriffliche Vorüberlegungen

I. Die pädagogische Normfrage und das Normbewußtsein der Gesellschaft

II. Fragerichtungen, um die pädagogischen Normen einzugrenzen

1. Normen des Erziehungshandelns

(aus der Erziehungswirklichkeit gewonnen und auf diese rückzubeziehen)

2. Normen für das Erziehungshandeln

(der Erziehungswirklichkeit vorgegeben)

III. Hypothetische Definition der pädagogischen Normen

1. Normen, nach denen sich das Erziehungshandeln richtet und richten soll (Formel)

2. Abgrenzung dieses Begriffs gegen Normen, durch die der Edukandus zu normativem Verhalten erzogen werden soll

B. Vorläufige Differenzierung der pädagogischen Normen

I. Die generische Differenz

(Unterscheidung der Normebenen nach pädagogischer Nähe und Direktheit)

1. Sinnhaft-vordeutende Normen

(Auslegung des obersten Erziehungsaxioms)

2. Real-vorgreifende Normen

(Normen, die den faktischen Erziehungsprozeß bestimmen)

3. Äußerlich-vorordnende Normen
(Normen, die das Erziehungshandeln rechtlich sichern)
- II. Beschreibung der einzelnen Normarten
(Differenzierung der Normebenen)
 1. Sinnhaft-vordeutende Normen
(Auslegung der objektiv pluralen, subjektiv singularen Geltung des Sinnaxioms des Erziehungshandelns)
 - a) Vernunftnormen
 - b) Offenbarungswahrheit
 - c) ‚Weltanschauungen‘
 2. Real-vorgreifende Normen
(Auslegung des Erziehungshandelns als ein Welt- und Selbstverhältnis ‚stiftendes‘ Handeln)
 - a) Didaktisch-allgemeine Normen
(Normen, nach denen sich die bildende Lehre richtet und richten soll)
 - b) Didaktisch-kategoriale Normen
(Normen, nach denen sich die sachliche Reduktion in der bildenden Lehre richten muß)
 - c) Asketisch-allgemeine Normen
(Normen, nach denen sich die erziehende Absicht richtet und richten soll)
 - d) Asketisch-kategoriale Normen
(Normen, nach denen sich die personale Reduktion in der erziehenden Absicht richtet und richten muß)
 - e) Instrumentelle Normen
(Methodische Regeln und Gesetzlichkeiten)
 3. Äußerlich-vorordnende Normen
(Auslegung der gesetzlichen Erziehungsrechte, -pflichten)
 - a) Verfassungsnormen für das Erziehungshandeln
 - b) Explikative Rechtsnormen zur Sicherung der Erziehung (Primär um der Erziehung willen)
 - c) Implikative Rechtsnormen zur Sicherung der Erziehung (nicht primär um der Erziehung willen)
- III. Die strukturelle Ambitendenz
(Untersuchung des Verhältnisses von Sachlichkeit und Sittlichkeit in jeder Normart)
- IV. Die pädagogische Ordnung der Normen
(Auslegung der wechselseitigen Fundierung der Normen)
 1. Das Sinnaxiom als umgreifend-unspezielle Norm
 - a) Norm der ‚Einstellung‘ zur Erziehung
(für den Erzieher)

- b) Norm des ‚Raumes‘ für den Edukandus
(vom Erzieher aus gesehen)
- 2. Die Realnormen als übergriffen-eingreifende Normen
- 3. Die Rechtsnormen als übergriffene, vorordnend-bedingende Normen

C. Die Normativität der pädagogischen Normen

- I. Begriff der Normativität
(Bestimmung dessen, was das Normierende der Normen ist)
- II. Normativität der Normkategorien (in sich)
 - 1. Normurheber
(z. B. Erfahrungsgesetz, göttlicher Wille, menschliche Setzung u. a.)
 - 2. Erkennbarkeit der Normen
(z. B. historische Erkenntnis, Evidenz, Glaube u. a.)
 - 3. Wirkweise der Normen
(z. B. Veranlassen, Bewirken, Ermöglichen etc.)
- III. Normativität der Normrealität
(die normative Wirkung der verwirklichten Normen)
 - 1. Normrealität als Normgegebenheit
 - 2. Die Normativität des Normalen
(Normativität des eingespielt Naiv-Richtigen)
 - 3. Die Normativität der pädagogischen Institutionen
 - a) Institution als verwirklichtes Normgefüge
 - b) Institution als wirkende Norm
 - 4. Normativität der erziehenden Lebensformen
 - a) Lebensform als verwirklichter Normwille
 - b) Lebensform als erziehende Norm
- IV. Normativität als Normgültigkeit
 - 1. ‚Aufgedeckte‘ Normativität
(Normen gelten unabhängig von der gesellschaftlichen Zustimmung;
ihre Gültigkeit wird gefunden)
 - a) Apriorisch-gewußte Normen
(z. B. axiomatischer Erziehungssinn)
 - b) Experimentell-empirisch gefundene Normen
(z. B. die Aufdeckung von Lerngesetzen als Gesetzlichkeiten der
‚Natur‘ des Menschen)
 - 2. ‚Gesetzte‘ Normativität
(Normen gelten nur durch unsere Zustimmung; sie werden gesetzt)
 - a) Übereinkunft als vorträgliche Einigung auf erziehungspraktische
Fragen (pragmatischer Consens)
 - b) Übereinkunft als nachträgliche Gemeinerfahrung von ‚vorpragma-
tisch‘ Gültigem (konstitutiver Consens)

- V. Erfahrung und Grenze der Normativität
(Normativität und Geschichtlichkeit)
 - 1. Gruppenspezifische Normativitätsgrenzen
(z. B. Erziehungsaxiom in religiöser Ausprägung für Glaubende)
 - 2. Geschichtsspezifische Normativitätsgrenzen
 - a) Apriorisch-absolute Gültigkeit
(unentwickelbare Geltung vor aller, für alle, in aller Geschichte)
(z. B. eines aus der Offenbarung interpretierten Erziehungssinns)
 - b) Übergeschichtliche Gültigkeit
(entwickelt-entwickelbare Gültigkeit in der Geschichte und für diese)
 - c) Zeitbedingt-imperativische Gültigkeit
(in einer geschichtlichen Lage und für diese gültig; veränderlich)
 - 3. Ursprünge der Normkritik in den Normativitätsgrenzen
(Zusammenhang von Normentwicklung und Normkritik)
 - a) Kritik aus der Differenz von Normkategorie und -realität
 - b) Kritik aus der generischen Differenz
 - c) Kritik aus der Bezugsordnung der Normen

Zweiter Teil einer allgemeinen Normuntersuchung:

Normgefüge — Normkollisionen — Erziehungssituation

- A. Normgefüge und Normenkonflikt
(die Vielfalt der Normen und die Einheit des Handelns)
 - I. Die Kategorie der ‚pädagogischen Verantwortung‘
 - 1. Pädagogische Verantwortung als formal-sittliche Auslegung des Erziehungsaxioms für den Erzieher
 - 2. Die pädagogische Verantwortung als Ermöglichung einsinnig-norm-kombinativen Handelns
 - a) Ausgleich und ‚Zentrierung‘ der Normen
 - b) Pointierung und ‚Linierung‘ des Handelns
 - II. Analyse der Normkollisionen
(Beschreibung latenter und akuter Normkonflikte)
 - 1. Konflikt von Sachlichkeit und Sittlichkeit
(Konflikt in der strukturellen Ambitendenz)
 - 2. Konflikt innerhalb der Sinnkategorie
(z. B. Sinnggebung durch Vernunft und Offenbarung)
 - 3. Konflikt zwischen den Normebenen
(Kollision von Sinn-Vollzug-Recht)
 - 4. Konflikte zwischen realen Normansprüchen
(Didaktik — Recht; Didaktik — Methodik; Asketik — Didaktik; Methodik — Asketik; Recht — Methodik; Asketik — Recht)

5. Konflikte im Normengefüge der Institutionen
(Kollision bei der Verwirklichung von Normen)

III. Analyse des pädagogischen Reformbegriffs

1. Reform als Gegenbegriff zum Konflikt
(die geschichtliche Permanenz von Normkritik und -entwicklung)
2. Die Lösung von Normkonflikten
 - a) Konfliktlösung in der personalen Situation:
die existentielle Entscheidung
 - b) Konfliktlösung im öffentlichen Bildungswesen:
die institutionelle Reform
 - c) Konfliktlösung bei unausgleichbarer Dissoziation im Normen-
gefüge: die ‚pädagogische Revolution‘

B. Das Verhältnis von Norm und Erziehungssituation

I. Begriff der erzieherischen Situation

1. Abgrenzung der Situation
(gegenüber der Lage etc.)
2. Beschreibung von Situationsmerkmalen
(Befindlichkeit, Handelnmüssen, eine Wirkung beabsichtigen u. a.)
3. Definition des pädagogischen Situationsbegriffs
 - a) Entschärfte Normalsituation
(bei intaktem, eingespieltem Erziehungshandeln)
 - b) Verschärfte Sondersituation
(gekennzeichnet durch Normunsicherheit)

II. Normative Einstellung und situatives Handeln

1. Normative Voreinstellung als Planung
 - a) Planung als Durchsetzungswille (Applikation)
(Situation bloßer ‚Fall‘ einer Anwendung; Priorität der Norm)
 - b) Planung als Vorweghandeln (Prospektion)
(Situation ‚Auch-Fall‘, aber Eigenrecht; Priorität des Spontanen)
2. Normative Voreinstellung als Methodisieren
 - a) Methodisieren als ‚Machenwollen‘ (Manipulation)
(Pädagogischer Bezug als Kausalbezug mißverstanden; Priorität des ‚Effekts‘)
 - b) Methodisieren als Ermöglichen (Appellation)
(Pädagogischer Bezug als Ermöglichung verstanden; Priorität des Produktiven)

Die Ausarbeitung der allgemeinen pädagogischen Normlehre ist noch ein Desiderat. Die einzelnen Abschnitte und ihre Untergliederungen müßten gedanklich und begrifflich weiter präzisiert werden. Die methodischen Wege müssen für jede Einzelfrage neu überlegt werden. Der jeweilige Ertrag,

Resultat methodischer Kombination, wird die Verbindlichkeit solcher Normforschung ausmachen. *Wesentlich ist zu zeigen, daß die Einsinnigkeit erzieherischen Handelns durch vielfältige pädagogische Normen von unterschiedlicher Normativität ermöglicht wird.*

(2) Die allgemeine Normanalyse muß in der *differentiellen Normwissenschaft* weitergeführt werden. Sie versucht, die einzelnen Normarten mit Hilfe der gewonnenen Kriterien zu definieren; sie untersucht Ambitendenz und Fundierungsort der einzelnen Normen, prüft die Aspekte ihrer Normativität sowie die strukturellen und situativen Konflikte, die sich mit ihr ergeben.

Als Beispiel für den Aufbau einer differentiellen Normuntersuchung soll hier der Bezug von Offenbarungsglaube und Erziehung skizziert werden.

(a) Der *theoretische Ansatz* für solche theologisch-pädagogische Reflexion darf sich nicht ungeprüft normieren lassen. Die christliche Theologie kann die hermeneutisch-pragmatisch zu ermittelnden Normen weder ersetzen, noch kann die Pädagogik durch begriffliche Umwandlungen Normen aus ihr ableiten. Gleichwohl behält die Theologie in dieser Frage eine Sonderstellung, sofern sie — Offenbarungswahrheiten auslegend — aufzuweisen versucht, daß menschliches Handeln schlechthin in der Offenbarung vorgeedeutet ist und daß schon die bloße Tatsache offenbarter Wahrheit, die das Heilshandeln Gottes mit dem Menschen verkündet, per se ‚erziehen‘ will. Noch vor aller inhaltlichen Auslegung der Offenbarung auf Erziehung hin, noch bevor die Theologie und die Erziehungswissenschaft sich über pädagogische Normen und Imperative in der Offenbarung verständigen, will Offenbarung erziehen. So gesehen ist Theologie gegenüber der Pädagogik ‚mehr‘ als eine bloße Fachwissenschaft; hierin liegt ihre Sonderstellung, wenn über Offenbarung und Erziehung nachgedacht wird. Die erziehende Absicht der Offenbarung ist auch in der Schrift bezeugt — etwa in dem Satz Pauli: *Omnis scriptura divinitus inspirata utilis est docendum, ad arguendum, ad corripiendum, ad erudiendum in iustitia; ut perfectus sit homo Dei ad omne opus bonum instructus* (2. Tim. 3,16–17). Die Theologie gibt der Erziehungswissenschaft die Richtung des Denkens an, sofern diese sich mit dem normativen Sinn der Offenbarung für das Erziehungshandeln beschäftigt.

Ebensowenig darf sich die Pädagogik in dieser Frage der Kirche und ihren lehramtlichen Ansprüchen anpassen und ihr, praktizistisch, nachgeben. Vielmehr muß sie deren pädagogisch relevante Dokumente und Überzeugungen zu interpretieren versuchen. Das Selbstverständnis der miterziehenden Kir-

che ist nicht die Theorie dieser Miterziehung. Auch hier liegt ein Sonderproblem. Es haben sich christliche Erziehungsformen und -lehren entwickelt, die kirchlich gestützt und theologisch fundiert werden. Diese Lehren müssen innerhalb der Untersuchung des normativen Bezugs von Offenbarungsglaube und Erziehung zur Sprache kommen, doch bieten sie keine differenzierbaren Ansprüchen anpassen und ihr praktizistisch nachgeben. Vielmehr ist eine Analyse des Verhältnisses von Offenbarung und Erziehung.

Hier liegt die konfliktreiche Nahtstelle für die erziehungswissenschaftliche Ausbildung an konfessionellen Pädagogischen Hochschulen: die Erziehungswissenschaft — gerade, sofern sie pädagogische Normen untersucht — muß auch in der katholischen und evangelischen Hochschule allgemeine Wissenschaft bleiben oder werden; mag auch innerhalb der Ausbildung die Theorie der christlichen Erziehung eingehender erarbeitet werden. Die wissenschaftliche Beschäftigung mit diesem Bereich sollte weder im Mittelpunkt der erziehungswissenschaftlichen Arbeit stehen, noch darf sie — weil sie im Rahmen der Allgemeinen Pädagogik entwickelt wird — unkritisch kirchlich-lehramtliche, synodale oder theologische Regulativen als Forschungsprinzipien übernehmen.

(b) Ebenso schwierig wie der wissenschaftliche Ansatz ist die *sachliche Klärung* des Verhältnisses von Offenbarungsglaube und Erziehung. Es muß — folgen wir den allgemeinen Kriterien — zunächst geklärt werden, daß und wie Offenbarung — im Selbstverständnis der Glaubenden und im Außenverständnis der Nichtglaubenden — in Schrift, Schriftüberlieferung und -deutung als eine qualitativ-singulare Auslegung des Sinnaxioms und obersten Erziehungssinns verstanden werden kann und ausgelegt worden ist. Das Erziehungshandeln unter der Offenbarung wird als der Identifizierungsprozeß des Menschen in Welt mit anderen vor Gott angesehen werden müssen; mögen der Edukandus und der Erzieher auch zweifeln, worin konkret diese Identität besteht. Die umfassend-unspezielle Norm bricht, schon in der Formulierung, mit der Rede vom ‚religiös-christlichen Menschenbild‘, auf das hinzuerziehen sei. Die Dynamik, die im Identifizierungsprozeß vor Gott gemeint ist, könnte der personalen Dimension der Erziehung eine neue Definitionsbasis geben.

Es muß weiter gezeigt werden, wie die Offenbarung und, ihr folgend, die biblisch-anthropologische Aussagen, diesen sinnhaft-vordeutenden Normcharakter für die Erziehung haben, sofern sie sich im Verständnis des Heilshandelns Gottes mit dem Menschen versteht und geschichtlich verstanden hat.

Die Untersuchung der Normativität dieses Erziehungssinns bedarf begrifflicher Unterscheidungen. Zunächst wird festzuhalten sein, daß sich für den Glaubenden in der Offenbarung die göttliche Autorität ausspricht, diese nur im Glauben erkennbar und im Gehorsam, als Gegenliebe, angenommen wird und der religiöse Erziehungssinn im realen Erziehungshandeln nichts direkt bewirken und ‚machen‘ will, sondern Richtung geben und ermöglichen möchte.

Daran anknüpfend wird nach der Normativität der christlichen Erziehungsformen gefragt werden müssen, — nach den Institutionen und Lebensformen, in denen sich der religiöse Erziehungssinn einverwandelt hat und die ihrerseits erziehende Wirkung haben. Erst unter dieser Voraussetzung läßt sich die Normgültigkeit des in der Offenbarung gründenden religiösen Erziehungssinns und der verwirklichten religiösen Erziehungsformen prüfen.

Glauben vorausgesetzt, ist die umfassend-unspezielle Sinnorm originär: wir finden sie vor, erfahren und glauben sie, bejahen sie als Apriori unseres Erziehungshandelns. Sie wird nicht gesetzt, sie ist gesetzt, — mag es in praktischen Erziehungsfragen innerhalb der Konfession und zwischen den Konfessionen auch einer Übereinkunft bedürfen.

Hierauf aufbauend läßt sich nach Normkritik und -entwicklung fragen. Das christlich-religiöse Erziehungsaxiom hat seine innergeschichtlich-soziologische Normativitätsgrenze in den Glaubenden; wenn es als innergeschichtlich wirksames Moment objektiv und faktisch auch für die Nichtglaubenden in vielem zur Norm geworden ist. Es hat aber, eben weil es ein originäres Axiom ist, notwendig eine innergeschichtlich-reale Normativitätsgrenze, die verschieden bestimmt werden muß. Sofern im Erziehungssinn die erziehende Autorität Gottes angenommen wird, ist er absolut gültig, sofern er aber nur als schon immer einverwandelte Realität da ist, wird dieser Sinn faktisch immer nur überhistorisch gültig sein und sich als durchhaltende, an den glaubenden Willen gebundene Norm oder in zeitbedingten Imperativen manifestieren.

Im Anschluß hieran wird sich die differentielle Normuntersuchung mit der Kategorie der pädagogischen Verantwortung beschäftigen müssen, sofern diese das Normgefüge zum einlinigen Handeln zentriert und sie selbst in der religiös sinnhaft-vordeutenden Norm mitfundiert ist.

Die Analyse der Konflikte muß u. a. den Bezug von Offenbarungsglaube und Vernunft in Hinsicht auf das Erziehungsaxiom aufhellen, die mannigfachen Konflikte sehen lehren, die sich aus dem Verhältnis des religiösen Erziehungsaxioms zu den didaktischen Normen ergeben, — etwa im Problem der Bekenntnisschule.

Abschließend wird gezeigt werden müssen, wie sich das pädagogische Verhältnis von Norm und Situation unter der religiösen Sinnorm darstellt: ob im Begriff der Individualität, Spontaneität und Existentialität der Situation ein profanisierendes Verständnis der Identität des Menschen vor Gott mitgemeint und in den Grenzen des Planens und Methodisierens eine Überzeugung sichtbar wird, wie sie im religiösen Sinnaxiom ausgesprochen ist.

(3) In der *speziellen Normwissenschaft* werden Einzelfragen aus dem differentiellen Umkreis eigens behandelt, — z. B. die Reform der Volksschuloberstufe, der ökonomisch-sozialethische Kanon im Gymnasium, die pädagogischen Probleme der Jugendgerichtsbarkeit u. a. Diese Einzelfragen werden anhand der allgemeinen und differentiellen Vorüberlegungen gestellt.

V

Die Erforschung der pädagogischen Normen in allgemeiner, differentieller und spezieller Hinsicht darf als komplementärer Aspekt der phänomenologischen Analyse der Erziehungswirklichkeit angesehen werden. Diese Komplementarität macht deutlich, was im hermeneutischen und dialektischen Ansatz der Pädagogik eingeschlossen ist: daß Erziehungswissenschaft werten muß. In der pädagogischen Literatur liegen Teile für den Aufbau solcher Wissenschaft vor; ihre Verarbeitung in systematischer Absicht ist noch Aufgabe. Sie wird notwendig, wenn die Bildungsplanung im Öffentlichen pädagogisch orientiert, Reformen wirksamer eingeleitet oder durchgeführt und einzelne Erziehungskonflikte, wenn nicht gelöst, so doch besser verstanden werden sollen.

Das Normproblem im Ganzen, das die Pädagogik teilt, wird nach dieser Überlegung fragwürdiger. Wilhelm Flitner hat den Kern dieser Frage im Anschluß an den anfänglich zitierten Satz so präzisiert: „Das Gültige ist weder alt noch neu, sondern zu einem bestimmten Zeitpunkt als Gültiges aufgedeckt und sichtbar geworden; die Tafeln sind neu, auf die jene Wahrheiten wieder zu schreiben sind“.⁴⁾

Die tatsächliche Ratlosigkeit, nicht Resignation oder Pessimismus, führt zu einer Gegenfrage, die sich noch nicht beantworten läßt: Die neuen Tafeln lassen uns nach neuen Normen und Wahrheiten suchen, wenn wir das Gültige nicht mehr umzuschreiben vermögen; anläßlich dieser Tafeln und zum gegenwärtigen Zeitpunkt könnten vielleicht *neue Normen* aufgedeckt werden, wenn man redlich sucht.

4 Vgl. W. Flitner a. a. O., S. 501.

Diese Paradoxie zeigt dem Pädagogen, daß er nicht ein homo humanus ist, der, indem er sein Erziehungshandeln so und nicht anders will, schon human urteilte; er ist, wie jeder Zeitgenosse, homo interpres, der es wagen muß, sich als homo humanus neu zu ‚setzen‘. Der Wiedergewinn normativer Überzeugungen in der Pädagogik wird glaubhaft, wenn Anpassung und Inspiration im Erziehungshandeln begriffen, bejaht und in jedem Tun gewissenhaft gesucht und verantwortet werden.

Freiheit und Gleichheit in der Bildungsorganisation

von Georg Geißler

I.

1. Als nach dem ersten Weltkrieg eine Vielzahl von Programmen zur Erneuerung des deutschen Bildungswesens die pädagogische Diskussion mehr verwirrte als förderte, hat Eduard Spranger in einem Aufsatz „Drei Motive der Schulreform“¹⁾ den Versuch gemacht, die vielfältigen und einander widersprechenden Tendenzen auf die von der französischen Revolution ausgehenden Motive der Freiheit, der Gleichheit und der Brüderlichkeit zurückzuführen.

Er sah das Freiheitsprinzip im Individualitätsgedanken des Neuhumanismus, in der Differenzierung der höheren Schule im Laufe des 19. Jahrhunderts, in ihrer Öffnung für die aufstrebenden Schichten nach der Parole „Freie Bahn dem Tüchtigen“ und schließlich in der schon 1905 von Friedrich Paulsen geforderten Wahlfreiheit auf der Oberstufe. Das dem Liberalismus entgegengesetzte demokratische Motiv der Gleichheit zeigte sich nach Sprangers Auffassung vor allem in der Einheitsschulbewegung mit ihrer Forderung nach gleichen Bildungsmöglichkeiten für alle in einem einheitlich organisierten Bildungswesen. Er warnte jedoch vor einer allzusehr vereinfachenden Betrachtungsweise und wies darauf hin, daß der Gleichheitsgedanke der Einheitsschule mit dem Individualitätsgedanken des Liberalismus eine Synthese eingegangen sei. „Das Ergebnis ist die differenzierte Einheitsschule, d. h. ein in der Grundlage für alle Kinder des Volkes gleicher, aber nach oben hin sich mannigfaltig gliedernder Organismus des nationalen Bildungswesens . . . Der Gleichheitsgedanke hat sich nur für die Grundschule durchführen lassen. Vom 5. Schuljahr mindestens an kommt das Individualitätsprinzip in der doppelten Form zur Geltung, daß durch Verzweigung der Schularten auf die inhaltliche Richtung der Begabung, durch innere Gliederung — etwa nach dem Mannheimer Vorbild — auf den Grad der Begabung Rücksicht genommen werden muß“²⁾.

Ich gehe auf Sprangers Darstellung des Prinzips der Brüderlichkeit mit ihrem uns heute verdächtig gewordenen Pathos des Gemeinschaftsgedankens, das sich später so verhängnisvoll ausgewirkt hat, nicht näher ein, da es

1 1921 in der Monatsschrift für höhere Schulen erschienen, später in „Kultur und Erziehung“ aufgenommen.

2 Spranger, Kultur und Erziehung, 3. Aufl. 1925, S. 127.

mir für das Verständnis der Schulorganisation nicht so wesentlich zu sein scheint wie die beiden andern. Von diesen allerdings meine ich, daß sie die Polarität, die jedem modernen Schulsystem innewohnt, gut charakterisieren.

2. Das liberale Prinzip der individuellen Freiheit und das demokratische der Gleichheit sind in den verschiedenen Schulsystemen in ganz verschiedener und oft äußerst komplizierter Weise miteinander verschränkt. Vergleicht man das Schema des westdeutschen Schulaufbaus mit dem des amerikanischen, so scheint in dem ersteren die Freiheitsidee und im letzteren der Gleichheitsgedanke das strukturbildende Prinzip zu sein: auf der einen Seite eine mannigfach gegliederte Schulorganisation, in der aus dem Fundament einer vierjährigen gemeinsamen Grundschule mehrere voneinander gesonderte Schultypen herauswachsen, die sich dann noch weiter verzweigen; auf der anderen Seite das einfache 6-3-3-Aufbauschema der Elementary School, Junior und Senior High School, bei dem es keine parallelaufenden Schularten gibt, also eine Gliederung nur in der Vertikalen ohne jede Breitendifferenzierung. Das amerikanische System erinnert an die Schulorganisationspläne von Comenius oder von Süvern, die ebenfalls nur eine Schulart für eine Altersstufe vorsahen. Die deutsche Entwicklung ist diesen Konzeptionen eines einheitlichen Schulsystems jedoch nicht gefolgt. Die aus den verschiedensten Bedürfnissen erwachsenen Schultypen haben sich weitgehend unabhängig voneinander entwickelt und bilden bis heute noch kein einheitliches Ganzes.

So naheliegend nun aber auch die Zuordnung dieser beiden Formen der Bildungsorganisation zu den beiden Gestaltungsmotiven der Freiheit und der Gleichheit sein mag, so täuscht doch der äußere Eindruck.

Daß das amerikanische Schulsystem für die verschiedenen Altersstufen jeweils nur eine Schulart kennt, also dem klassischen Bild einer „Einheitschule“ entspricht, darf nicht so verstanden werden, als ob es nur eine für alle Schüler gleiche Art der Bildung vermittele. Ein öffentliches Schulwesen von solcher Uniformität wäre nicht in der Lage, den sehr verschiedenartigen Anforderungen gerecht zu werden, die eine hochdifferenzierte Industriegesellschaft heute an den Nachwuchs stellt. In der Tat gibt es hier innerhalb der einen, für alle gleichen Schulart ganz verschiedene Bildungswege, die den unterschiedlichen Anforderungen der arbeitsteiligen Gesellschaft wie auch den mannigfaltigen individuellen Interessen der Schüler entsprechen. Ja man wird sagen müssen, daß kaum ein anderes Schulsystem den individuellen Eigentümlichkeiten, den subjektiven Neigungen und Zielen soviel Raum gibt wie das amerikanische. Das wird durch eine innere Differenzierung erreicht, die unsere deutsche Schule in dieser Form nicht kennt. Sie beginnt schon im ersten Schuljahr, wo die Kinder ganz nach ihrem unterschied-

lichen Entwicklungsstand, ihren individuellen Fähigkeiten und ihrem persönlichen Tempo lesen, schreiben und rechnen lernen und wo niemand daran denkt, alle Schüler der Klasse gleichmäßig zu fördern und bis zum Ende des Jahres auf den gleichen Leistungsstand zu bringen. Der Differenzierung dient schließlich in der High School ein reicher Katalog von Kursen, der jedem Schüler die Zusammenstellung seines eigenen Lernprogramms erlaubt. Hier ist ein hohes Maß von individueller Freiheit gegeben, das nun umgekehrt die Frage nahelegt, ob in diesem Schulsystem eine einheitliche Bildung gewährleistet ist. Darüber wird jedoch später noch einiges zu sagen sein.

Betrachtet man im Vergleich damit unsere deutsche Schulorganisation, so fällt zunächst der Reichtum an verschiedenartigen Schultypen ins Auge. Bei näherer Betrachtung erweist sie sich jedoch als eigentümlich starr. Hier herrscht überall der Klassenunterricht, der allen Schülern der Klasse das gleiche Lernziel setzt, alle gleichmäßig voranschreiten läßt und der individuellen Freiheit nur wenig Spielraum gewährt. Dieses System kennt Schüler nicht als Einzelne, sondern nur als Angehörige eines Klassenverbandes, die als geschlossene Einheit auf abgesteckten Wegen in genormtem Tempo die Schule durchlaufen³). Die Lehrgänge sind für den einzelnen Schüler nicht oder kaum variabel, sie liegen für die verschiedenen Schultypen fest, und da es keine individuellen Wege durch die Schule gibt, so kommt alles darauf an, unter der begrenzten Zahl der vorhandenen Schullaufbahnen für den Einzelnen diejenige herauszufinden, die seinen Fähigkeiten und Zielen am besten entspricht. Je weiter einer in der gewählten Schullaufbahn vorangekommen ist, um so schwerer ist es, Irrtümer durch Übergang in eine andere Schulart zu korrigieren. Das deutsche Schulwesen ist zwar institutionell stärker differenziert als das amerikanische, es ist aber längst nicht so flexibel. Wir sind uns kaum bewußt, wie stark es vom Gleichheitsprinzip beherrscht wird, ja wie sehr die Uniformität ein durchgehender Zug unserer Bildungsorganisation ist.

Welche geschichtlichen Gründe die Unterschiede zwischen der deutschen und der amerikanischen Organisationsform haben, brauche ich nicht darzulegen⁴). Für unsere Betrachtung kommt es nur auf die Erkenntnis an, daß hier zwei verschiedene Grundformen der Organisation des Bildungswesens

3 Vgl. dazu auch meinen Aufsatz „Das System des Klassenunterrichts“ in der Wilhelm Flitner gewidmeten Festschrift „Erziehung und Schule in Theorie und Praxis“, hrsg. v. Georg Geißler und Hans Wenke, Weinheim 1960.

4 Auf die geschichtlichen Wurzeln des amerikanischen Bildungssystems hat Rudolf Haas in seinem Aufsatz „Das amerikanische Bildungswesen“ besonders hingewiesen. Vgl. Froese, Haas, Anweiler, Bildungswettlauf zwischen West und Ost, Freiburg o. J. (1961).

sichtbar werden. Es ist notwendig, sie in ihrer systematischen Bedeutung näher ins Auge zu fassen.

3. Unsere Betrachtung muß davon ausgehen, daß das öffentliche Bildungswesen die gesamte Jugend ohne Ausnahme für ihr späteres Leben in der Welt der Erwachsenen vorzubereiten hat. Diese Aufgabe ist, wie schon Comenius erkannte, nicht individuell zu lösen, einmal wegen der großen Zahl der Schüler, dann aber auch, weil es Anforderungen gibt, die für alle gleichermaßen gelten. Deshalb muß die Organisation der Schule auf die gleiche Behandlung aller bedacht sein. Diese erstreckt sich auf die allgemeine Schulpflicht, den Schulbeginn, die Schuldauer usw. bis hin zu der nicht geringen Anzahl der für alle geltenden Forderungen des Lehrplans. Die Schule als eine Institution des Massenunterrichts und der Massenerziehung wäre gar nicht möglich, wenn die Gleichheit nur eine fiktive Voraussetzung wäre und nicht in der weitreichenden tatsächlichen Gleichheit der Menschen eine reale Grundlage hätte. Ob diese Gleichheit, wie bei Comenius, religiös gedeutet wird oder politisch wie bei Condorcet und Süvern, ob sie als eine ursprüngliche verstanden wird, die verlorengegangen und durch die Erziehung wiederherzustellen ist, spielt für das Organisationsproblem nur eine geringe Rolle. Wesentlich ist, daß die öffentliche Erziehung sich auf das für alle Gemeinsame gründen muß. In diesem Sinne ist die Gleichheit das Fundamentprinzip jeder umfassenden Bildungsorganisation.

Nun handelt es sich dabei aber nicht um eine uneingeschränkte Gleichheit, denn die Verschiedenheiten der Menschen lassen sich nicht ignorieren. Schon die Unterschiede des Alters, die bei der Jugend besonders hervortreten, verlangen ihr Recht und müssen durch eine entsprechende Gliederung der Schüler nach Altersgruppen berücksichtigt werden, wenn auch innerhalb der Altersklasse das Gleichheitsprinzip seine Geltung behält. Ähnliches gilt für die Geschlechtsunterschiede.

Auch die Unterschiede, die sich aus der Gunst und Ungunst der sozialen Verhältnisse und des persönlichen Schicksals ergeben, kann die Schulorganisation nicht übersehen. Wenn sie allen Schülern die gleichen Bildungsmöglichkeiten einräumen will, muß sie dafür sorgen, daß die Mängel der häuslichen Erziehung und des Milieus nach Möglichkeit ausgeglichen werden. Die Gleichheit der Chancen erscheint uns heute als ein unabdingbares Gebot der sozialen Gerechtigkeit. Das ist der Sinn der Grundschule, daß sie am Anfang der Schulzeit für eine Anzahl von Jahren alle Schüler den gleichen Bedingungen unterwirft, damit keiner in den äußeren Möglichkeiten seiner weiteren Bildung benachteiligt sei. Es geht hierbei um die Gleichheit der Umstände, die etwas anderes ist, als eine angestrebte Gleichheit der zu bildenden Personen. In der öffentlichen Diskussion wird beides häufig mit-

einander verwechselt, was eine der Ursachen für das Mißverständnis der Einheitsschule nicht nur bei vielen ihrer Gegner, sondern auch bei manchem ihrer Anhänger ist. Mißverständlich ist auch der Begriff der Startgleichheit, weil er zu der Meinung verleitet, man müsse die in ihrer Entwicklung Begünstigten an der gezogenen Startlinie solange festhalten, bis die Nachzügler alle herangekommen seien. Daß sich in der Praxis die Grundschule oft so auswirkt, ist nicht zu leugnen. Es kann aber nicht darum gehen, die Fortgeschrittenen zu hemmen, sondern die Benachteiligten in besonderer Weise zu fördern, damit sie nachholen können, was an ihnen versäumt worden ist. Deshalb kann schon in der Grundschule der Grundsatz der Gleichheit nur mit Einschränkung gelten.

Schließlich muß sich die Schule mit der individuellen Ungleichheit auseinandersetzen, die ihre Ursache in der Person des Schülers hat. Ist die Ungleichheit der Umstände ein im wesentlichen negativer Faktor, dem entgegengewirkt werden muß, so sind die individuellen Besonderheiten, aufs Ganze gesehen, positiv zu werten. Und zwar nicht nur, weil ihre Unterdrückung der subjektiven Entfaltung abträglich wäre, sondern auch deshalb, weil die hochspezialisierte moderne Kultur auf die Pflege der Eigentümlichkeiten angewiesen ist.

Damit wird aus mehreren Gründen das primäre Prinzip der Gleichheit durch das sekundäre der individuellen Freiheit relativiert, was seinen organisatorischen Ausdruck in der Differenzierung findet. Von der Art und Weise dieser Differenzierung hängt es ab, welches Verhältnis Gleichheit und Freiheit in einem Schulsystem zueinander einnehmen.

II

1. Die europäische Schultradition differenziert ausschließlich oder vorwiegend nach Schultypen. Es gibt höhere, mittlere und Elementarschulen; es gibt Schulen, die ihren Bildungsschwerpunkt in den klassischen Sprachen, in den neueren Sprachen, in der Mathematik und den Naturwissenschaften, im Musischen oder auch in der Wirtschaft haben, es gibt Berufsschulen der verschiedensten Fachrichtungen, und es gibt neben der Normalschule die mannigfaltigen Formen der Sonderschule. Dabei handelt es sich immer um vollständige, für sich bestehende Schulen, die darauf angelegt sind, daß sie von Anfang bis Ende durchlaufen werden. Sie haben ihre Eigenart in einer z. T. langen Geschichte entwickelt und legen im allgemeinen großen Wert auf ihre Besonderheit. Die Meinung, daß diese Typengliederung auf vorgegebene Begabungstypen zurückgehe, ist nicht haltbar; die Schularten sind vielmehr auf die verschiedenartigen Bedürfnisse der Gesellschaft ausgerich-

tet, die zu unterschiedlichen Anforderungen der Schule führen und damit die entsprechenden Begabungen herausfordern und prägen.

Eine nach Schularten, also institutionell differenzierte Organisation des Bildungswesens, für die ich als Beispiel das bundesdeutsche Schulsystem genannt habe, kann die unterschiedlichen Formen der Bildung jeweils in eindrucksvoller Geschlossenheit repräsentieren. Man braucht dabei nicht nur an die alten Gelehrtenschulen wie Schulpforte und andere zu denken, auch ein modernes musisches Gymnasium, das den Einzelnen in eine geformte Welt der Musik und der Bilder hineinstellt, kann eine große erziehende Kraft ausstrahlen. Entscheidend ist dabei, daß der betreffende Bildungstypus, d. h. die besondere Art, in der die verschiedenen geistigen Inhalte zu einer Einheit zusammenwachsen, in der Schulform seinen entsprechenden Ausdruck findet. Die Gliederung eines Bildungswesens nach Schultypen ist eine Gliederung nach Bildungsidealen und nur als solche pädagogisch verständlich und gerechtfertigt. Sie ermöglicht dem einzelnen Schüler eine begrenzte Freiheit der Entscheidung, unterwirft ihn danach aber dem Gleichheitsanspruch des Typus, so daß die aus dem Rahmen fallenden Eigentümlichkeiten keine Berücksichtigung mehr finden.

Nun muß aber gefragt werden, wie weit die verschiedenen Schularten heute noch solche ausgeprägten Typen darstellen. Die meisten unserer Gymnasien führen mathematisch-naturwissenschaftliche und neusprachliche Züge unter einem Dach, und viele altsprachliche Gymnasien gabeln sich von der dritten Fremdsprache an in einen griechischen und einen französischen Zug. Die verschiedenen Kombinationen der Sprachenfolge tragen weiter dazu bei, die Konturen der Schulform zu verwischen, so daß bei den höheren Schulen nur noch in Ausnahmefällen von eindeutig geprägten Schultypen mit einem ihnen eigentümlichen Geist die Rede sein kann. Die seit dem 19. Jahrhundert sich vollziehende Nivellierung der Schularten, die eine Teilerscheinung des allgemeinen gesellschaftlichen Nivellierungsprozesses ist, führt zu einem Pluralismus gleichgearteter Einzelschulen, die ihren mehrfachen Aufgaben dadurch gerecht zu werden versuchen, daß sie intern nach verschiedenen „Zügen“ differenzieren. Auch das ist noch eine institutionelle Form der Differenzierung, denn die Züge sind feste Einrichtungen von Dauer, sie haben aber nicht die gleiche atmosphärische Bildungskraft wie die aus einem Geist lebende Schule, die alle ihre Schüler nach dem gleichen Lehrplan unterrichtet und nicht verschiedene Bildungsgehalte zur Wahl anbietet.

2. Die Differenzierung nach Schularten kann der individuellen Eigenart der Schüler nur zum Teil gerecht werden. Spranger hat deshalb in dem ein-

gangs angeführten Zitat gefordert, daß dem Individualitätsprinzip in einer doppelten Form Rechnung zu tragen sei: durch Verzweigung der Schularten müsse auf die inhaltliche Richtung der Begabung, durch innere Gliederung, etwa nach dem Mannheimer Vorbild, auf den Grad der Begabung Rücksicht genommen werden. Ob die übliche Unterscheidung von Begabungsrichtung und Begabungsgrad das komplexe Begabungsproblem nicht allzusehr vereinfacht, mag dahingestellt sein. Ich habe schon erwähnt, daß die Verzweigung der Schularten nicht kausal in den Begabungsrichtungen begründet ist, sondern final in der Mannigfaltigkeit unserer Kultur, auf die hin erzogen wird. Doch ist der Sprangersche Hinweis auf die Unterschiede im Grad der Begabung für uns wertvoll, weil er einen weiteren Aspekt der Differenzierung sichtbar macht.

Das Mannheimer Schulsystem, das um die letzte Jahrhundertwende von Anton Sickinger entwickelt wurde, stellt bekanntlich den Versuch dar, die Schülerschaft großer Volksschulkörper nach ihrer Begabungshöhe, bzw. nach dem Grad ihrer Leistungsfähigkeit so zu gliedern, daß die normalen Schüler, die unter dem Durchschnitt liegenden und die darüber hinausragenden jeweils gesonderte Klassen bilden. Dabei ging Sickinger davon aus, daß der Schulunterricht als Kollektivunterricht die größtmögliche Homogenität der Schulklasse zur notwendigen Voraussetzung habe. Diese Gliederung hat sich in Deutschland nicht durchgesetzt, wir finden sie heute aber im englischen Schulsystem in ganz ähnlicher Weise wieder.

Der Aufriß des englischen Bildungswesens ist in seinen Hauptmerkmalen von dem deutschen nicht sehr verschieden. Nach der für alle Kinder gemeinsamen sechsjährigen Grundstufe der Primary Education, bei der auf die zweijährige Infant School die vierjährige Junior School folgt, gliedert sich auf der nächsten Stufe die Secondary Education in drei parallele Schularten auf (tripartite system): die Secondary Modern School, die Secondary Technical School und die Secondary Grammar School. Im Unterschied zur deutschen kennt die englische Schule aber innerhalb der Schularten noch eine Aufteilung der Schüler nach ihrer Intelligenz (IQ) und ihren Leistungen in Englisch und Mathematik. Von der Junior School an laufen mehrere „streams“ nebeneinander, die mit A, B, C usw. oder zur besseren Verschlüsselung auch mit allen möglichen anderen Signaturen bezeichnet werden, also parallele Klassenzüge, die in ihrem Leistungsniveau verschieden, dafür aber in sich homogen sind. Dadurch ergibt sich eine über die inhaltlich bestimmte Gliederung nach Schultypen hinausgehende, vorwiegend auf formalen Kriterien beruhende Differenzierung der Schulorganisation; wobei man freilich nicht übersehen darf, daß auch gleichwertige streams in ihren

Lehrplänen verschieden sein, daß also zu den auf die Höhe der Anforderungen bezogenen formalen Gesichtspunkten der Gliederung nachträglich noch inhaltliche Momente hinzutreten können. Das trifft insbesondere für die Comprehensive School zu, die in sich inhaltlich differenzieren muß, da sie von dem tripartite system abweicht und die drei Arten der Secondary School in eine zusammenfaßt.

Ob sich das Streaming-Verfahren auf die Dauer bewähren wird, ist für den Außenstehenden schwer zu beurteilen. Die größtmögliche Gleichheit der Schüler einer Klasse hat für den Unterricht gewiß ihre Vorteile; macht man sie aber zum dominierenden Prinzip, so verkennt man, daß auch das Niveaufälle wichtig ist und eine große pädagogische Bedeutung haben kann, weil es in der Schule nicht nur um die Leistung geht, sondern auch um das Zusammenleben mit den Andersgearteten. Die pädagogische Bewegung in Deutschland hat deshalb den Plan Sickingers nicht aufgenommen. Sein Versuch ist aber auch daran gescheitert, daß das Streben nach Homogenität der Schulklasse zu immer speziellerer Aufgliederung des Mannheimer Schulwesens führte, was die zentralistische Zusammenfassung der bis dahin selbständigen Einzelschulen zu dem Großbetrieb eines gestädteischen Volksschulkörpers zur notwendigen Folge hatte. Denn da die Klassenstärke an die übliche Norm gebunden ist, hängt die Möglichkeit der Gliederung in verschiedenartige parallele Klassenzüge von der Größe der Schule ab. Je mehr Schüler, um so stärker läßt sich das Schulsystem durchgliedern. Schülerzahl und Differenzierungsgrad stehen also in einem arithmetischen Verhältnis zueinander, jedenfalls solange man die Klasse als die kleinste Differenzierungseinheit ansieht.

Die beschriebene Differenzierung nach Schularten und Leistungsklassen sucht dem Freiheitsprinzip dadurch Rechnung zu tragen, daß sie eine auf das Typische beschränkte Anzahl von institutionalisierten Bildungswegen zur Wahl stellt. Sie gewährt dem Einzelnen einen begrenzten Spielraum, indem sie den Geltungsbereich des Gleichheitsprinzips einschränkt. Die Freiheit der Wahl ist aber nur ein einmaliger Akt. Ist der Schüler in die seiner Eigenart entsprechende Schulform oder Klassenart einmal eingetreten, so ist er an den festgelegten Bildungsgang gebunden. Er ist nicht in der Lage, ihn zu verändern; weder kann er ihn abkürzen noch kann er ihn seinen wechselnden Neigungen oder seiner individuellen Eigenart, soweit sie dem Typus nicht entspricht, anpassen. Institutionelle Differenzierung ist immer auf Dauer angelegt und darum von verhältnismäßig geringer Elastizität; sie ist am Typus und nicht am Einzelnen orientiert; sie hat mehr das Objektive der Bildung als die Verschiedenheit der Subjekte im Auge.

III

Nun gibt es noch andere Formen der Differenzierung, die nicht den Charakter fester Einrichtungen tragen und darum dem Besonderen der Situation und ihren Veränderungen besser angepaßt werden können. Ich möchte sie unter dem Begriff der elastischen Differenzierung zusammenfassen. Dazu gehören alle wechselnden Gruppierungen innerhalb der Klasse wie auch die von der Klasse unabhängigen nichtständigen Organisationsformen, also im wesentlichen der Gruppenunterricht, der Kursunterricht und der Einzelunterricht.

1. Ist die Klasse eine feste Einheit von Schülern, die in ihrem Kernbestand für mehrere Schuljahre, möglichst für die ganze Schulzeit zusammenbleibt, so ist die Gruppe innerhalb der Klasse nicht von gleicher Dauer. Sie tritt im allgemeinen für bestimmte, klar abgegrenzte Aufgaben zusammen, löst sich nach deren Erfüllung wieder auf, wechselt bei neuen Aufgaben ihre Zusammensetzung, ihre Größe, ihre Arbeitsweise, stellt also gegenüber der größeren und schon darum schwerfälligeren Klasse einen lockeren, beweglichen, anpassungsfähigen Verband dar, der dem einzelnen Schüler in höherem Maße Gelegenheit zur Entfaltung seiner besonderen Fähigkeiten gibt. Ist die Klasse auf ihrem Weg durch die Schule, ungeachtet ihrer jeweiligen Zusammensetzung, durch den Aufbau des für alle geltenden Lehrplans festgelegt, so hat die Gruppe wesentlich mehr Bewegungsfreiheit. Sie kann vor allem da, wo Arbeitsteilung möglich ist, geeignete Spezialaufträge übernehmen, dadurch ihren besonderen Beitrag zur Gesamtarbeit der Klasse liefern und auf diese Weise auch leichter einen Zugang zum größeren Sachzusammenhang finden, der ihr bei dem üblichen gemeinsamen Vorgehen der Klasse vielleicht verschlossen bliebe.

Die Auflockerung der starren Unterrichtsfront durch Arbeitsteilung und Gruppenbildung ist allerdings nur möglich, wenn das dem Klassenunterricht zugrunde liegende Gleichheitsprinzip in seinem Geltungsanspruch beschnitten wird. An alle Schüler der Klasse die gleichen Anforderungen stellen, die von allen auf die gleiche Weise erfüllt werden sollen, bedeutet eine Uniformierung des Schulunterrichts und einen Verzicht auf die großen pädagogischen Möglichkeiten, die aus der Aktivierung der individuellen Interessen und der speziellen Fähigkeiten des Einzelnen erwachsen. Deshalb ist es sinnvoll, Gruppen zu bilden, die dem Einzelnen eine freiere Betätigung erlauben.

Dabei kann es sich vor allem in der Pflichtschule als nötig erweisen, nicht nur verschiedenartige, dennoch aber gleichwertige Anforderungen zu stellen, sondern die Ansprüche auch ihrer Höhe nach zu differenzieren. Dem

oft sehr großen Leistungsgefälle einer Volksschulklasse, das sich meist im Rechen- und im Rechtschreibunterricht zeigt, kann durch Bildung von Leistungsgruppen mit unterschiedlichen Lehrzielen Rechnung getragen werden, die dann freilich eine größere Beständigkeit haben. Sie sind in ihrem Charakter den englischen streams verwandt, ohne institutionalisiert zu sein, sind daher flexibler und nehmen eine Zwischenstellung zwischen den streams und den wechselnden Gruppen des arbeitsteiligen Unterrichts ein.

2. Bindet man die Gruppe an einen vorgeplanten Lehrgang, so spricht man im allgemeinen nicht mehr von Gruppen-, sondern von Kursunterricht. Der Klassenunterricht vereinigt immer mehrere Lehrgänge zu einem Ganzen, der Kursunterricht bezieht sich nur auf ein einzelnes Fachgebiet oder einen Teil desselben: man nimmt in der Volkshochschule an einem Deutsch-, einem Spanisch-, einem Kochkursus teil, oder man absolviert einen Kursus in Erster Hilfe, in der Schweißtechnik, im Maschinenschreiben. Wir kennen den Kursus meist als eine Einrichtung zur isolierten Erlernung bestimmter Fertigkeiten, aber er greift doch inhaltlich darüber hinaus. Eine gewisse Isolierung ist ihm eigen, er bildet keinen Zusammenhang mit ähnlichen Veranstaltungen, sondern besteht selbständig. In seiner Zusammensetzung ist er gewöhnlich von längerer Dauer und größerer Stabilität als die Gruppe im arbeitsteiligen Unterricht, verlangt also eine größere Beständigkeit von den Teilnehmern, ohne doch eine Dauerinstitution wie die Klasse zu sein. Deshalb können Kurse innerhalb der Klasse bestehen, wie auf der Oberstufe der höheren Schule, sie können neben dem Klassenunterricht herlaufen und Schüler verschiedener Klassen umfassen, wofür die „Niveaugruppen“ des Jena-Plans ein Beispiel sind, und sie können schließlich an die Stelle der Klasse treten, wie in der amerikanischen High-School oder bei uns auf den Hochschulen. Im letzteren Falle ergibt sich eine vom Klassensystem völlig abweichende Struktur der Schulorganisation.

Das Kurssystem kann dem Schüler ein wesentlich größeres Maß an Freiheit gewähren als der Klassenunterricht. Es erlaubt die freie Wahl in bezug auf die Zahl und den Inhalt der Kurse sowie ihren Wechsel in bestimmten Zeitabschnitten. Im Extremfall liefert die Schule mit ihren Kursen den Schülern ein vollständiges Bildungsangebot, aus dem sie sich, beraten von den Lehrern, das für sie Passende aussuchen können. So hat man von der amerikanischen High School nicht zu Unrecht gesagt, daß sie eine „Bildung nach Maß“ vermittele. Je größer die Schule, je mehr Lehrer, Räume, Lern- und Lehrmaterial sie hat, um so zahlreicher und vielfältiger können die Kurse sein, die sie einrichtet. Dabei ist die Zahl der Teilnehmer zwar nicht unwichtig, aber ein schwach besuchter Kursus läßt sich wegen seiner relativ kurzen

Dauer wirtschaftlich leichter rechtfertigen als eine unterbesetzte Klasse die ganze Schulzeit hindurch.

Zwar gibt es auch im Kurssystem Einschränkungen der individuellen Freiheit. Auch die High School und das College in den Vereinigten Staaten kennen obligatorische Kurse neben den wahlfreien, und die deutsche Universität, die ja gleichfalls ein Kurssystem darstellt, neigt immer mehr dazu, feste Studiengänge vorzuschreiben. Aber solange die Lehrgänge der Kurse nicht fest miteinander verkoppelt werden, wie es bei den Lehrplänen für die Klassen der Fall ist, behält das Kurssystem größere Möglichkeiten der individuellen Anpassung.

Das gilt auch für jene Sonderform von Kursen, die dem Klassensystem am nächsten verwandt ist, die sogenannten „Fachklassen“, wie wir sie von August Hermann Francke her kennen. Sie sind nicht Klassen im üblichen Sinn, sondern eher verlängerte Einzelkurse, mehrjährige Lehrgänge, die aber nicht miteinander verbunden sind, so daß in den verschiedenen Fächern getrennte Versetzungen erfolgen können. Das gibt dem Schüler größere Freiheit in bezug auf die wechselnde Akzentuierung seiner Arbeit und das unterschiedliche Tempo des Durchlaufens der einzelnen Fachlehrgänge.

Gruppenunterricht und Kursunterricht unterscheiden sich vom Klassenunterricht dadurch, daß bei den ersten beiden die Zusammensetzung der Teilnehmer häufiger wechseln kann, während sie beim Klassenunterricht, wenigstens der Konzeption nach, immer die gleiche bleibt. Deshalb erlauben die ersteren leichter Korrekturen von falschen Entscheidungen und bessere Anpassung an die Entwicklung der Interessen und der Leistungen des Einzelnen. Gemeinsam ist allen dreien aber, daß sie es, wie beim Schulunterricht üblich, nicht mit einem einzelnen Schüler, sondern mit mehreren zu tun haben, mag deren Zahl auch jeweils verschieden groß sein. Nun gibt es aber auch „individual work“ in der Schule, und wenn wir diesen Begriff mit Einzelunterricht übersetzen, so müssen wir uns fragen, ob damit nicht ein fremdes Element in die Schule kommt, das sie in ihrer Struktur verändert, ihre heutige Form vielleicht sogar völlig auflöst.

3. Wenn heute von Einzelunterricht in der Schule gesprochen wird, so ist nicht an Privatunterricht gedacht, bei dem ein einzelner Schüler seine Bildung mit Hilfe eines nur für ihn bestimmten Lehrers auf seine ganz individuelle Weise erwirbt. Das widerspräche in der Tat den Möglichkeiten und dem Sinn des Schulunterrichts, der stets ein Unterricht für viele ist. Es wären ebensoviel Lehrer wie Schüler nötig, wenn nicht jeder Lehrer immer für eine größere Schülerzahl zu sorgen hätte. Daran kann sich prinzipiell auch beim Einzelunterricht in der Schule nichts ändern, wenn man einmal von den

Ausnahmefällen ganz individueller Hilfe absieht, die es in jeder Schulstunde gibt, die aber keinerlei Einfluß auf die Struktur der Unterrichtsorganisation haben.

Einzelunterricht in der Schule meint also nicht Unterricht eines Lehrers für einen einzelnen Schüler, sondern, wie die amerikanische Terminologie es richtig bezeichnet, Einzelarbeit des Schülers, bei welcher der Lehrer nicht in Erscheinung tritt. Das kann etwa so geschehen, daß der Schüler bei einer sprachlichen oder bildnerischen Darstellung völlig frei seinen persönlichen Intentionen folgt, was heute zu den selbstverständlichen Alltäglichkeiten jeder Unterrichtsform gehört.

In einem besonderen Sinne versteht man aber unter Einzelarbeit, daß der Schüler statt vom Lehrer von einem Lehrbuch oder einer Arbeitsanweisung geleitet wird, wie es beim Dalton-Plan geschieht, oder daß er, wie in der Montessori-Methode, bei didaktischen Spielen oder neuerdings im programmierten Unterricht sich der im methodisch geformten Arbeitsmaterial liegenden Führung anvertraut. In diesen Fällen fehlt die unmittelbare Einwirkung des Lehrers; er braucht nicht einmal persönlich anwesend zu sein, weil er sozusagen in objektiver Form präsent ist. Er führt den Schüler mittelbar auf einem Weg, den er vorher im Aufbau des didaktischen Materials festgelegt hat.

Welchen Umfang diese Einzelarbeit annehmen kann, hängt u. a. davon ab, wie weit entsprechende Arbeitsmittel zur Verfügung stehen. Die amerikanische Schule hat darin einen erheblichen Vorsprung vor der europäischen. Die Schulbücher sind dort ganz auf die selbständige Benutzung durch die Schüler angelegt, anders als bei uns, wo sie ohne die Erläuterung des Lehrers meist nur schwer verständlich sind, und es gibt eine reiche Fülle von Material für das weit verbreitete individual work.

In der Schule haben wir unter Einzelunterricht also Selbstunterricht⁵⁾ zu verstehen, der den Schüler von der unmittelbaren Führung des Lehrers und der ständigen Rücksichtnahme auf die Mitschüler, die mit ihm zusammen unterrichtet werden, unabhängig macht. Er kennt keine Klasse oder Gruppe, sondern stellt den Schüler ganz auf sich selbst. Hier handelt es sich — so hat es jedenfalls den Anschein — um die äußerste Form einer Individualisierung des Unterrichts, die dem Schüler das höchste Maß an Freiheit gewährt. Helen Parkhurst spricht denn auch in ihrem Dalton-Plan von „Free Work“ und beruft sich, ähnlich wie Maria Montessori, ausdrücklich auf das Freiheitsprinzip.

5 Vgl. dazu auch Berthold Michael, Selbstbildung im Schulunterricht, Weinheim 1963.

Nun wird man die großen Möglichkeiten dieser Unterrichtsform für die freie individuelle Bildung nicht verkennen dürfen: die Arbeitsaufgaben können der besonderen Lernsituation des Einzelnen genau angepaßt werden; jeder kann seinem eigenen Arbeitstempo folgen und muß nicht mit den andern im Gleichschritt marschieren; er ist unabhängig von der beim größeren Verband nicht zu entbehrenden schematischen Zeitregulierung durch den Stundenplan; er muß nicht ständig an der kurz gehaltenen Leine des Lehrers gehen; und schließlich lernt er, für seine Arbeit selbst die Verantwortung zu übernehmen. Das sind unverkennbare Vorzüge.

Sieht man aber genauer hin, so entdeckt man sehr bald auch die eng gezogenen Grenzen dieser Freiheit. Da der Schüler sich nicht allein aus eigener Kraft bilden kann, bleibt er auf die Hilfe des Lehrers angewiesen. Sie erfolgt hier durch vorfabriziertes Material, das nicht für jeden Schüler einzeln angefertigt werden kann, sondern für alle verwendbar sein muß. Es ist wie alle Serienfertigung genormt. Das wird am deutlichsten bei den modernen Lernprogrammen, deren Standardisierung große Investitionen erfordert. Dieses Material muß also das Individuelle, von der Norm Abweichende, gerade ausklammern, es kann sich nur am Gesetz der Sache und an den typischen methodischen Möglichkeiten orientieren. So vermag bei der vorausgeplanten, auf konfektionierte Hilfen angewiesenen indirekten Steuerung der Lehrer auf die Eigentümlichkeit des Einzelnen noch weniger Rücksicht zu nehmen als im Klassenunterricht, dessen Ablauf er immerhin persönlich regulieren und den wechselnden Umständen anpassen kann. Das Prinzip der Gleichheit, das wir als das Fundamentalprinzip der Schule erkannt haben, schlägt also auch bei der scheinbar ganz auf Freiheit angelegten Einzelarbeit des Schülers durch: es ist wirksam im genormten Material. Damit wird der relative Wert dieser Unterrichtsform nicht bestritten, denn die angeführten Gründe für ihre Rechtfertigung bleiben durchaus bestehen.

Die Begrenzung der individuellen Freiheit durch die Materialisierung des Lernprozesses hat auch ihre positive Seite, insofern der junge Mensch lernen muß, ohne die ständige direkte Hilfe des Lehrers dem Gang einer Sache zu folgen und mit den dabei auftretenden Schwierigkeiten allein fertig zu werden. Die versachlichte Hilfe kann allerdings nicht die Norm sein. Der Heranwachsende braucht die persönliche Führung des Lehrers, der sich auch unter den ungünstigen Bedingungen des kollektiven Klassenunterrichts auf den einzelnen Schüler und seine persönlichen Schwierigkeiten immer noch besser einstellen kann, als eine Lernmaschine oder eine gedruckte Arbeitsanweisung das vermag. Diese Lernhilfen können nur schematisch verfahren, auch wenn das Programm noch so sehr den individuellen Verschiedenheiten Rechnung zu tragen sucht.

IV

Es dürfte deutlich geworden sein, daß alle Differenzierungsbestrebungen da ihre Grenze haben, wo der Charakter der Schule als einer Stätte gemeinschaftlicher Erziehung und gemeinschaftlichen Unterrichts gefährdet wird. Ich habe bereits erwähnt, daß die Jugend nicht nur ihrer großen Zahl wegen in der Schule gemeinsam erzogen wird, sondern weil sie einmal Aufgaben zu erfüllen hat, die bei aller Spezialisierung unserer Kultur doch an gemeinsame inhaltliche Voraussetzungen und an die Fähigkeit zur Zusammenarbeit und zum Zusammenleben gebunden sind. Die Jugend dafür vorzubereiten, ist der spezifische Auftrag der öffentlichen Schule, und von dieser Zielsetzung muß alle Schulorganisation ausgehen. Prinzipiell wird damit die Freiheit des Einzelnen negiert und die Gleichheit zur Richtschnur gemacht. Das hat am radikalsten Hegel formuliert, der in seiner „Philosophie des Geistes“ die Forderung, der Lehrer habe sich nach der Individualität jedes seiner Schüler zu richten, für leeres Gerede erklärt und betont, mit der Schule beginne ein Leben nach einer allen gemeinsamen Regel, bei dem der Geist zum Ablegen seiner Absonderlichkeiten und zum Wissen und Wollen des Allgemeinen gebracht werden müsse⁶). Wir wissen heute allerdings, daß die Schule auch die Besonderheiten pflegen muß, weil sie in unserer Gesellschaft ebenso unentbehrlich sind wie das Gemeinsame, weil der Einzelne einen unverzichtbaren Anspruch auf seine Eigenart hat und weil er oft nur von seinem Besonderen aus den Zugang zum Allgemeinen findet. Als Gegengewicht gegen die in der Natur der Schule angelegte Gefahr der Nivellierung ist deshalb die auf die Freiheit des Einzelnen gerichtete Differenzierung unentbehrlich.

Für die beste Verbindung von Freiheit und Gleichheit im Schulleben gibt es keine festen Regeln. Auch für die Organisation der Schule kann man nicht allgemein und für alle Zeiten bestimmen, in welcher Form beiden Prinzipien Rechnung getragen werden soll. Aber in der Situation einer Zeit und im historisch gegebenen Einzelfall muß immer wieder das Grundverhältnis überprüft und festgestellt werden, ob die Akzente nicht neu gesetzt werden müssen.

So hat die gegenwärtige amerikanische Diskussion über die High-School und das College⁷) deutlich werden lassen, daß die bisher den einzelnen Schülern zugestandene sehr weitreichende Freiheit in der Wahl der Bil-

6 Hegel, Sämtl. Werke, hrsg. v. Herm. Glockner, Stuttgart 1929, Bd. 10, S. 88.

7 Vgl. den Rockefeller-Bericht „The Pursuit of Excellence“ und den Conant-Bericht „The American High School Today“, beide übersetzt und herausgegeben von Hartmut v. Henning unter dem Titel „Die Schule zwischen Bewahrung und Bewährung“, Stuttgart 1960.

dungsinhalte zu einer alarmierenden Vernachlässigung nationaler Notwendigkeiten geführt hat, vor allem was die naturwissenschaftliche Bildung angeht. Wenn auch die Kritiker nicht daran denken, die dem amerikanischen Bildungswesen innewohnende Freiheit im Wettlauf mit der Sowjetunion preiszugeben und sich deren gering differenziertes Schulsystem zum Vorbild zu nehmen, so betonen sie doch stärker die Herausforderung des Einzelnen durch die für alle gleichen Ansprüche.

In diesen Auseinandersetzungen ist die strukturelle Schwäche des reinen Kurssystems zutage getreten: es garantiert nicht ohne weiteres die Erfüllung der von der Kultur und der Gesellschaft an die heranwachsende Generation zu stellenden Anforderungen und begünstigt leicht einen bequemen Individualismus, der sich mit einer bruchstückhaften Bildung begnügt. Die öffentliche Erziehung darf aber am wenigsten den für alle geltenden Anspruch vernachlässigen und die Tatsache vergessen, daß es oft gerade die sperrigen Aufgaben sind, die die Bildung aktivieren. Deshalb dürfte die Verbindung eines Systems von wahlfreien Kursen mit einem auf lange Sicht arbeitenden Kernunterricht einer einseitigen Lösung immer vorzuziehen sein.

Umgekehrt wird bei der Betrachtung des deutschen Bildungswesens immer deutlicher, daß unsere überlieferte institutionelle Differenzierung nach Schultypen weder den Anforderungen der heutigen Gesellschaft noch dem derzeitigen Stand unserer pädagogischen und psychologischen Erkenntnis ganz gerecht werden kann. Wir haben ein System von starren Bildungsgängen, bei dem fast alles von der richtigen Entscheidung in einem einzigen Zeitpunkt abhängt. Es gibt keine Möglichkeit, sich vor der Entscheidung für einen der zur Wahl stehenden Schulwege an den neuen Anforderungen zu erproben; die Anforderungen sind für jede Schulart fest gebündelt und müssen als Ganzes hingenommen werden, wobei es nur auf den späteren Stufen einige Variationen gibt. Was not tut, jedenfalls im allgemeinbildenden Schulwesen, ist nicht die Vermehrung der Schultypen, die das System nur noch unbeweglicher und unübersichtlicher machen würde, sondern eher ihre Verringerung, dafür aber eine elastische innere Differenzierung durch Kurse, die sich um einen gemeinsamen Kern lagern.

Es scheint der große Vorzug des schwedischen Schulgesetzes von 1962 zu sein, daß dort nicht mehr Schüler für festgelegte Schulwege ausgelesen werden, sondern daß ihnen die Freiheit gegeben wird, durch mehr und mehr sich differenzierende Zuwahl von Unterrichtsgegenständen zu einem für alle gemeinsamen Kern sich allmählich ihren eigenen Weg durch die Schule zu bahnen. So wird der Klassenunterricht nach und nach durch Kursunterricht ergänzt und gliedert sich schließlich in 9 verschiedene „Linien“ auf, die

im neunten Schuljahr, also erst sehr spät, den Anfang der institutionellen Differenzierung bilden. Wie auch immer man zu den Einzelheiten dieser schwedischen Lösung stehen mag, deren Organisationsschema ich hier nur andeuten kann, so wird man doch zugeben müssen, daß sie ein sehr elastisches Differenzierungssystem darstellt, das eine große Freiheit der Wahl garantiert und dem dennoch das feste Gerüst der für alle verbindlichen Ansprüche nicht fehlt.

Die Organisation des Bildungswesens kann der unendlichen Variabilität des Lebendigen niemals voll gerecht werden. Selbst wenn sie es könnte, dürfte sie es nicht, denn für die Schule ist das Gemeinsame und nicht das Besondere das erste Gesetz. Das hat Hegel und mit ihm vor allem Schleiermacher richtig gesehen. Doch hat Schleiermacher darüber nicht vergessen, daß in der Schule auch die Eigentümlichkeit ihr Recht hat, daß Gleichheit und Freiheit dialektisch verschränkt sind. Das demokratische und das liberale Prinzip müssen beide zur Geltung kommen, die Gestalt der Schule muß Festigkeit und Elastizität zugleich haben.

In diesem unaufhebbaren Spannungsverhältnis muß bei unserem deutschen Schulwesen die individuelle Freiheit eine stärkere Betonung als bisher erfahren, muß die starre Reglementierung und institutionelle Verhärtung durch beweglichere Formen der Differenzierung aufgelockert werden. Wenn die Tendenzen im amerikanischen Bildungswesen auf größere Festigkeit zielen, so müssen wir uns um größere Elastizität unseres Schulsystems bemühen, damit es leistungsfähiger und pädagogisch produktiver wird. Nur so kann es die längst fällige Anpassung an die veränderte Situation unserer Gesellschaft vollziehen.

Die Einheit der Grundbildung und die Typen der höheren Schule

von Hans Scheuerl

1.

In einem der schulpolitischen Hauptdokumente des letzten Jahrzehnts, im „Rahmenplan“ des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen¹⁾, sind für Aufbau und Gliederung unseres Schulwesens zwei Grundsätze formuliert, von denen jeder für sich einleuchtet, und deren Zusammenstimmung doch problematisch ist. Der eine Grundsatz besagt, daß in unserer modernen gesellschaftlichen Vielfalt dem Widerstreit partikulärer Interessen eine *„Ordnung des Schulwesens“* gegenüberzustellen sei, *„die auf einem für das ganze Volk verbindlichen Fundament der Bildung und Gesittung beruht“* (1)²⁾. Der andere Grundsatz aber lautet: *„Bildung fordert Mut und Entschiedenheit: sie soll dem Leben eine Richtung geben“* (33)²⁾.

Damit sind zwei Thesen formuliert, die zueinander theoretisch wie praktisch in Spannung stehen. Denn wie müßte und könnte in unserer vielgeteilten Welt eine öffentliche Schulbildung beschaffen sein, die beiden Forderungen in gleichem Maße gerecht werden sollte: Verbindliches Fundament für das „ganze Volk“ zu sein und doch dem Leben eine kompromißlose Richtung zu geben? In „allen Schularten gemeinsam“ (2), wie es an anderer Stelle des Rahmenplans heißt, die *„geistige Einheit des Volkes in den elementaren Grunderfahrungen“* (16) zu stiften und zu erhalten — und gleichzeitig doch die *„Entschiedenheit“* von *„klar ausgeprägten Typen“* (32)²⁾ zu zeigen, welche vom Einzelnen notwendig immer auch *„Verzicht und Begrenzung“* (33) verlangen? Mit anderen Worten: Wie sollen sich Einheit und Typisierung in unserer allgemeinen Schulbildung zueinander verhalten?

Mit einem einfachen „Sowohl — als auch“ oder mit sogenannten „Synthesen“ wird dem Problem nicht beizukommen sein. Zwischen einem für alle verbindlichen Fundament und einer auf Entscheidung und Begrenzung beruhenden Lebensform oder -richtung kann es keinen „Kompromiß“, sondern nur entweder einen Konflikt oder ein bis ins Detail zu bestimmendes

1 Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, Folge 3: Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens, Stuttgart 1959, (Seitenangaben in Klammern bei den Zitaten).

2 Hervorhebungen von mir.

Wechselverhältnis der Stufung und Gliederung des Gemeinsamen und des Trennenden geben; tertium non datur.

Offensichtlich haben wir es bei diesem Prinzipienkonflikt mit einer pädagogisch-politischen Antinomie zu tun, bei deren theoretischer Unauflösbarkeit ein allzu langer Aufenthalt in abstracto unproduktiv wäre. Statt in dialektischen Dreischritten oder ähnlichen begrifflichen Bemühungen nach vermeintlichen „Aufhebungen“ des Gegensatzes auf „höheren Ebenen“ zu suchen, verdeutliche man sich besser die gegebenen Spannungspole selbst und damit den Entscheidungsspielraum, in welchem eine *praktische* Lösung des Problems auch dann zu leisten sein wird, wenn es eine eindeutige theoretische Lösung nicht geben sollte. Solches Vorgehen wäre ähnlich der Methode, mit welcher *Schleiermacher* an die pädagogischen Generalfragen seiner Zeit herangegangen ist³). Wissenschaftliche Besinnung hat die Spannungen des Lebens nicht aufzuheben, sie gar durch voreilige Harmonisierungsversuche zu verschleiern, sondern sie deutlich zu zeigen. Die Entscheidung darüber, wie die bewußt gemachte Spannung praktisch zu meistern sei, bedarf dann in vielen Fällen einer Setzung des Willens, die als solche kein theoretischer Akt mehr ist. In *Schleiermachers* Worten: „Die Dignität der Praxis ist unabhängig von der Theorie; die Praxis wird nur mit der Theorie eine bewußtere“⁴).

Dieser scheinbar resignierende Verzicht auf höhere Synthesen schützt in Wahrheit vor mancher emphatischen Mogelei. Die Rückverweisung des Problems an die Praxis, wie sie uns der „Idealist“ und „Romantiker“ *Schleiermacher* lehrt, ist ein nüchterner, realitätsverbundener, kritischer Besinnung besonders angemessener Weg. Fragen wir also, welche Formen praktischer Vereinbarkeit des theoretisch Getrennten es in der Wirklichkeit der pädagogischen Institutionen und ihrer Programme gibt.

2.

Auf den ersten Blick finden wir in Schulen und Schulordnungen eine solche Fülle an Mischungsformen vollzogener oder gewünschter Verwirklichungen beider Prinzipien, daß man ohne das Wagnis des Typisierens und Vereinfachens kaum bis zu unserer Entscheidungsfrage wird durchkommen

³ cf. etwa die Spannung zwischen dem „universellen“ und dem „individuellen“ Ziel der Erziehung in *Schleiermachers* Pädagogischen Vorlesungen von 1826 (Päd. Schriften, hg. von C. Platz, Langensalza ³1902, 36): „Die Erziehung soll den Einzelnen ausbilden in der Ähnlichkeit mit dem größeren moralischen Ganzen, dem er angehört“, heißt der eine Satz; der andere aber: „Das Ende der Erziehung ist die Darstellung einer persönlichen Eigentümlichkeit des Einzelnen“.

⁴ *Schleiermacher*, 1. c., 7.

können. Betrachten wir hier nur den Bereich der sogenannten „höheren Bildung“:

Das alte „*humanistische*“ Gymnasium zeigte in seiner klassischen Konzeption mit der Beschränkung auf wenige, aber ergiebige „gelehrte“ Fächer und Gegenstände eine ebenso große Entschiedenheit wie sein weltmännischer jüngerer Bruder aus der Aufklärungs- und beginnenden Industriezeit, die „*realistische*“ Schule⁵⁾. Aber diese Entschiedenheit war von Anfang an bedroht durch Mischungen und Verwischungen. Das begann schon bei der ersten wirksamen Umsetzung der *Humboldt-Süvernschen* Ideen in die Wirklichkeit während der zwanziger Jahre des vorigen Jahrhunderts unter *Johannes Schulze*. *Friedrich Paulsen* hat dann den Prozeß der Etablierung eines gleichberechtigten realistischen Typus der höheren Schule neben dem Gymnasium als Ablösung des „*Utraquismus*“ durch das „*dualistische*“ Schultypensystem beschrieben⁶⁾; einen Prozeß, der schließlich seit den Schulreformen der Jahrhundertwende⁷⁾ zu jenem Nebeneinander der drei und mehr höheren Schultypen geführt hat, mit denen wir es auch heute noch im wesentlichen zu tun haben.

Den Schulmännern, die hier — je nachdem als Reforme oder Bewahrer — auf Mut und Entschiedenheit beim Differenzieren der Bildungstypen drängten, standen von Anfang an auch immer andere gegenüber, die sich — ebenfalls reformierend oder bewahrend — für eine Reduktion der Gegensätze durch Betonung der gemeinsamen Wurzeln und für eine Stärkung der verbindenden Fundamente einsetzten. Hier haben wir also eines der großen Beispielfelder für unseren Prinzipienkonflikt. Daß *Friedrich Paulsen* in seiner für das weitere Problembewußtsein maßgeblich gebliebenen Darstellung die Vermittler zwischen den Gegensätzen etwas abschätzig „*Utraquisten*“ nannte und sie fast allein für das oft beklagte Überbürdungsproblem verantwortlich machte, ist bezeichnend für die geringe historische Chance, die diese Gruppe generationenlang tatsächlich hatte, obwohl zu *Paulsens* Zeit alle Welt doch schon längst von den Schlagworten „*Einheit*“ und „*Ganzheit*“ widerhallte. Aber auch solche Parolen sind verschiedener Auslegungen fähig, je nachdem ob man sie auf die Entschiedenheit einer Lebensform oder auf die Fundamente der gemeinsamen Bildung bezieht.

⁵ cf. *Herman Nohl*: Die pädagogischen Gegensätze, in: Päd. Aufsätze, Langensalza ²1929, 100 ff. — *Eduard Spranger*: Grundstile der Erziehung, in: Pädagogische Perspektiven, Heidelberg ⁷1962, 102.

⁶ *Friedrich Paulsen*: Geschichte des gelehrten Unterrichts, 2. Band, Berlin/Leipzig ³1921, 445f und 645ff — *Derselbe*: Das deutsche Bildungswesen, Band I, Berlin/Leipzig ⁶1928, 125 und 127.

⁷ cf. *Fritz Blättner*: Das Gymnasium, Heidelberg 1960, 223ff.

Die vereinenden und vermittelnden Kräfte unterlagen dem damals allgemeinen Trend zur gegenseitigen Abhebung der Typen, oder sie errangen wie der Deutsche Einheitsschulverein und seine Nachhuten nur partielle Erfolge, die in ihrer Wirkung zum Teil sogar zum Gegenteil des Erstrebten führten: Ihre Reformanstalten, als Gegenreformen und vereinender Rahmen für die sich trennenden Typen geplant, traten nun noch zusätzlich neben die alten und die arrivierten Formen, die sie eigentlich hätten verklammern sollen. So vermehrten sie noch das Vielerlei.

Auch die mit Leidenschaft geführten Debatten der Reichsschulkonferenz von 1920, deren Redner sich bemühten, der Forderung des Artikel 146 der Weimarer Verfassung nach Gestaltung des Bildungswesens zu einem „organischen“ Ganzen pädagogische Substanz und eine verbindliche Auslegung zu geben, konnten diese historische Entwicklung nicht wirksam verändern. Und als *Hans Richert* im Preußischen Ministerium als Referent jene Neuordnung des höheren Schulwesens in die Wege leitete, die — von einigen Änderungen der Nomenklatur und einigen Unterbrechungen der nationalsozialistischen Ära abgesehen — bis heute die offizielle Struktur unseres höheren Schulwesens bestimmt hat, da trat die These von der notwendigen Entschiedenheit und Richtungsklarheit aller Schulbildung, wie sie nur in deutlich getrennten Schultypen zu gewinnen ist, nahezu ungehemmt ihren Siegeszug an.⁸⁾

3.

Richert stand in dem gleichen Konflikt, wie wir ihn ein Menschenalter später in den beiden Thesen des Rahmenplans ausgedrückt finden. Und er war sich bewußt, daß es für diesen Konflikt keine eindeutige theoretische Lösung gibt, die alle Argumente in sich aufheben könnte. Wenn man vorankommen wollte, war das Dilemma nur durch einen politischen Entschluß zu beenden. „Elastische Einheitsschule“ oder Parallelität klar getrennter Typen — das war für ihn die schulorganisatorische Alternative. Zwar setzten sich damals, wie er in der von ihm verfaßten Denkschrift des Ministeriums feststellte, auch in Preußen „sehr namhafte Pädagogen“ für die elastische Einheitsschule ein; die Domschule zu Lübeck, die „neben anderen Schulen dieses Schulideal mit großem Erfolge in die Wirklichkeit umgesetzt“ hat, wurde von ihm eigens hervorgehoben. Doch die Argumentation seines Plans war voluntativ und mußte es wohl sein: „Da Preußen . . . den . . . Weg der

⁸ *Hans Richert*: Die Neuordnung des preußischen höheren Schulwesens, Denkschrift des Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung, Berlin 1924 — *Derselbe*: Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens, Berlin 1925 — *Derselbe*: Die deutsche Bildungseinheit und die höhere Schule, Tübingen 1920.

Beibehaltung der festen Schulformen zu gehen *entschlossen* ist, muß es seinen Standpunkt der elastischen Einheitsschule gegenüber begründen.“⁹⁾

Die Begründung, die dem Entschlusse folgt, läßt sich mit einigen Zitaten der preußischen Denkschrift in Kürze umreißen: „Der Hauptkampf der Schulreformer hat immer [!] dem von Schulze dem preußischen Bildungswesen aufgezwungenen Ideal einer allseitigen Bildung, der Allgemeinbildung, gegolten“ (6f). „Die führenden Geister Deutschlands haben anerkannt, daß eine einheitliche Zusammenfassung des gesamten Kulturgehalts in einem Bewußtsein nicht mehr möglich und deshalb erst recht eine inhaltliche Gleichheit der Bildung in allen Individuen durch unsere gegenwärtigen Zustände ausgeschlossen sei“ (7). Eine einheitliche höhere Schule habe zudem den Mangel, „daß die Kernfächer bei der bunten Mannigfaltigkeit der sie überwuchernden Wahlfächer ohne innere Beziehung und ohne innere Konzentration“ blieben (13) und daß eine solche Schule daher ihre Schülerschaft notwendig zersplittere und zerstreue. Die vier geschichtlich gewordenen Schultypen hingegen könnten und sollten ihre Schüler auf je ein besonderes Bildungsideal konzentrieren. Der Grundgedanke von *Richerts* Reform besteht deshalb darin, „daß jeder Schulart ein Kulturbezirk zur besonderen Pflege überwiesen wird, so daß erst in der Zusammenarbeit aller vier Schulformen die Gesamtheit der unserer höheren Bildung gestellten Aufgaben erfüllt wird“ (21): Dem altsprachlichen Gymnasium wird der „Kulturbezirk“ der Antike, dem (neusprachlichen) Realgymnasium der „moderne Europäismus“ (44) und die „Auseinandersetzung mit der westlichen Kultur“ (45) zugeteilt, während an der Oberrealschule „die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer die Führung haben“ (48) und die Deutsche Oberschule schließlich sich unmittelbar „kulturkundlich“ auf die Kernbereiche deutschen Werdens und Wesens konzentrieren soll¹⁰⁾. Das „ausgesprochene Ziel der Reform ist, die Eigenart der betreffenden Schulform stark herauszuarbeiten“; jeder der Schultypen soll sich „bewußt auf das betreffende Bildungsideal einstellen und sich dem eigentümlichen Bildungsgedanken dienend einordnen“ (28).

So weit, so klar — eine entschiedene Konzeption. Doch genauerem Zusehen zeigt sich, daß die Antinomien damit nicht behoben, ihre Dilemmata nur verschoben sind. Denn je einprägsamer und stärker die Eigenart der

9 Die Neuordnung . . . , Denkschrift, 1. c., 12 (Hervorhebung von mir); die folgenden Zitate (Seitenangaben in Klammern) aus demselben Text.

10 Zur Kritik der „Kulturkunde“, auf die ich hier nicht näher eingehen kann, cf. *Theodor Litt*: Gedanken zum „kulturkundlichen“ Unterrichtsprinzip, in: *Die Erziehung*, I, 1926, 38ff und 99ff — *Derselbe*: Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik, Leipzig 1926.

jeweiligen Schulform profiliert wird, desto vager und ungenauer bestimmbar bleibt die „deutsche Bildungseinheit“, um die es derselben Reform erklärtermaßen doch auch geht. Sie bleibt einer nicht näher definierten, wenn auch mehrfach genannten „Zusammenarbeit aller Schulen“ (8, 21) oder dem künftigen Leben der Schüler überantwortet, die als verschieden Gebildete einander im Leben schon noch begegnen werden. In Lehrplan und Schularbeit selbst aber ist der gemeinsame geistige Nenner nur noch in Formalien oder inhaltlich allein in den sogenannten „kulturkundlichen Fächern“ zu suchen, wenn nicht gar nur noch in der abstrakten Verdünnung der „Verbindungs-
linien von der für die Schulart charakteristischen Fächergruppe zur deutschen Kultur“ (21).

Der Gedanke der „tiefen Einwurzelung“ eines jeden Schülers wenigstens „in einen besonderen Bezirk unseres Kulturlebens“ schien aber diesen Preis wert zu sein. Glaubten doch die Reformer, damit zugleich „das Hauptübel unseres Schulwesens“, „die qualitative Überbürdung“ an der Wurzel zu fassen (22). Nun sind die Wurzeln *dieses* Übels freilich von vielfältiger Art. Auch sind sie in verschiedenen Einzelbezirken unseres Kulturlebens ziemlich gleichmäßig verbreitet. Ihre Beschneidung ist für die Gesamtheit des Schulwesens so nötig wie für jeden einzelnen Zweig. Und daß die Klagen darüber, die seit *Schulzes* preußischem Gymnasium bestehen, trotz *Richert* auch bis heute nicht verstummt sind, zeigt, wie sehr auch in klar ausgeprägten Typen die Wucherungserscheinungen noch nicht schon durch die Typisierung als solche verhindert sind. Wenn schon „eine einheitliche Zusammenfassung des gesamten Kulturgehalts in einem Bewußtsein nicht mehr möglich“ (7), eine akzentuierende Reduktion des in der Schule zu Bewältigenden also unerläßlich war, so hätte prinzipiell eine Reduktion auf gemeinsame „*Kerne*“ des Ganzen, wie es die Verfechter der elastischen Einheitsschule wollten, ebenso sinnvoll sein können wie die von *Richert* nun vollzogene Reduktion aus „besondere Bildungsbezirke“. In der Denkschrift wird aber so argumentiert, als könne nur die zweite Art der Reduktion das Übel der konturlosen Stoffbürde bannen.

Bezeichnend ist in diesem Zusammenhang auch, was *Richert* über das Realgymnasium sagt: „Das Realgymnasium verdankt seine . . . bewährte Beliebtheit nicht wie die anderen Schultypen einem ausgesprochenen Bildungsideal, sondern stellt einen Kompromiß dar . . . Man hat die Antike, die modernen Kulturen des Auslandes, die mathematisch-naturwissenschaftlichen Bildungskräfte und die kulturkundlichen Fächer ins Gleichgewicht gebracht und damit tatsächlich das Ideal der ‚allgemeinen Bildung‘ zu verwirklichen getrachtet.“ (43) Aber obwohl es „die beliebteste Schulart“ (aus bloß banausischem Utilitarismus der Eltern offenbar!) ist, kann seine

„Eigenart . . . nicht herausgearbeitet werden, sie muß ihm vielmehr erst gegeben werden“ (44). *Richert* sucht sie in den „großen, auf die deutsche Kultur einwirkenden Kulturkreisen“ des neuzeitlichen England und Frankreich. Der bereits feststehende Entschluß, die vier historisch gegebenen höheren Schultypen beizubehalten und auszubauen, läßt für jeden von ihnen eine passende Theorie suchen und finden.

Zunächst sieht es dabei so aus, als stünden die vier „Kulturbezirke“ und die ihnen zugeordneten Schultypen auf gleicher Ebene. Tatsächlich aber sind nur das altsprachliche Gymnasium und die Oberrealschule durch „Kulturbezirke“ definiert, die zueinander auf annähernd gleicher Ebene in Kontrast stehen, während Realgymnasien, Reformrealgymnasien, Lyzeen und Oberlyzeen für Mädchen und zum Teil sogar *Richerts* eigenste Deutsche Oberschule nur rationalisierend dem durch Willensentschluß gesetzten System, dem sie ihre Wurzeln gar nicht verdanken, mit einer nachgeholtten Theorie einverleibt wurden. Selbst für die Oberrealschule gilt dies zum Teil, wenn man sich das viele Zwar und Aber einmal genauer ansieht, das zur Begründung und Abgrenzung ihres Fremdsprachenunterrichts gegenüber dem der Realgymnasien verwendet wird (49 f). Es bleibt eigentlich nur das altsprachliche Gymnasium, das noch wirklich konsequent durch die Idee einer „tiefen Einwurzelung“ seiner Schüler in einen „besonderen Kulturbezirk“ bestimmt ist — in einen Kulturbezirk allerdings, dessen besondere, mit den anderen unvergleichliche Qualität gerade darin liegt, daß er den anderen nicht neben-, sondern vorgelagert ist und das Quellgebiet fast aller geistigen Ströme enthält, die auch die Bezirke der anderen Schultypen speisen. Diese bleiben ihm gegenüber trotz aller Bemühungen um Hervorhebung ihrer „Sonderideale“ doch jeder für sich fragmentarisch, wenn sie nicht unausgesprochen doch „allgemeinbildende“ Kompromisse untereinander eingehen und zusammen zu einer Art von gemeinsamem Realgymnasium mit jeweiligen Schwerpunkten werden. In der Tat ist dies bei *Richert* die Konsequenz: Er denkt bei ihnen sogar an einen „gemeinsamen Unterbau“, wobei nun auch „der gesunde Kern in der Begründung der Reformanstalten“, also der auf eine elastische Einheit zielenden Reformgymnasien, zu seinem Recht kommt (38). Das heißt aber nichts Geringeres, als daß selbst in *Richerts* Reform, die sich so entschlossen auf die eine Seite der Alternative schlug, bei der Mehrzahl der Schultypen die Argumente der anderen Seite nicht nur unaustilgbar blieben, sondern faktisch und quantitativ selbst unter einem ihnen völlig entgegengerichteten Programm ihr Gewicht zu behaupten vermochten. Im Bilde gesagt: Während das Pendel sich seinem bisher extremsten Ausschlag näherte, waren in ihm schon die Gegenkräfte enthalten, die es unweigerlich zurückschwingen lassen mußten.

4.

Die weitere Entwicklung hat gezeigt, wie sehr die „Sonderideale“, wenn sie losgelassen, selbst wieder zu wuchern beginnen und das höhere Schulwesen in seinem Kern wie in seinen Konturen nicht weniger bedrohen als das Trugbild einer vermeintlich vollendbaren „abgeschlossenen Allgemeinbildung“, dem sie als Heilmittel entgegengestellt wurden. Implizit hat die Entwicklung damit aber auch gezeigt, wie wenig sich der Wille zu einer einheitlichen Grundbildung damit abtun läßt, daß man ihn mit jenem Trugbilde gleichsetzt und voreilig des „Utraquismus“ oder der „qualitativen Überbürdung“ zeiht. Qualitative Überbürdungen können gerade auch die Sonderideale im Schulwesen erzeugen.

Wenn wir die Vereinheitlichungstendenzen der nationalsozialistischen Zeit, die andere Zwecke verfolgten, beiseitelassen, so können wir feststellen, daß diejenigen Kräfte, die seit 1945 in der Bundesrepublik eine bewußte und auf das Gesamtinteresse gerichtete Schulpolitik verfochten, von Anfang an in einem manchmal schier aussichtslos scheinenden Dauerkampf nach zwei Seiten standen: Sie sahen sich nicht nur einem neuen „didaktischen Materialismus“ und „Enzyklopädismus“ konfrontiert, dessen Nachholeifer nach dem Zusammenbruch psychologisch verständlich war, sondern gerade auch einer Fülle von sich verselbständigenden und unkontrolliert wuchernden „Sonderidealen“. Neben den vier oder fünf *Richertschen* Typen haben sich längst weitere Schultypen etabliert; aus höheren Handelsschulen wurden Wirtschaftsoberschulen und Wirtschaftsgymnasien; Fachschulen suchten durch Anreicherung mit „allgemeinbildenden Fächern“ den Rang von Gymnasien und den Zugang zu den Universitäten zu erreichen; Gymnasien nahmen spezialwissenschaftliche Charaktere an. Die Befürchtungen, die *Richerts* Denkschrift noch mit dem Hinweis auf die einende Kraft der Idee „Deutscher Bildung“ glaubte beschwichtigen zu können, haben sich inzwischen als nur zu berechtigt erwiesen. Gerade an „Bildungseinheit“ fehlt es empfindlich, und sie ist mit ideologischen Beschwörungen auch nicht mehr herzustellen. Die Gleichberechtigung immer neuer Sondertypen und Bildungswege, die von *Richert* nicht gewollt doch in der Konsequenz seines Planes lag, hat gerade zur Verwischung aller Konturen in der höheren Bildung geführt. Wenn heute ein Hochschullehrer sich in einem Seminar dreißig oder vierzig oder auch siebzig Studenten gegenüber sieht, so weiß er nicht mehr mit Sicherheit, ob auch nur je zwei oder drei von ihnen mit annähernd gleicher Vorbildung zum Hochschulstudium gelangt sind¹¹). Von den Be-

11 cf. *meinen* Bericht über die „Tutzingen Gespräche“ zwischen Vertretern der west-deutschen Kultusminister- und Rektorenkonferenz: Probleme der Hochschulreife, Heidelberg 1962, bes. 11, 22f, 24f, 28f, 120ff und passim.

mühungen um eine neue Definition des *gemeinsamen* End- und Zielpunktes der höheren Schulbildung aller Typen, von einer Besinnung auf Begriff und Inhalt der „Hochschulreife“ aus sind daher in den letzten anderthalb Jahrzehnten pädagogische und politische Kräfte am Werk, die das Pendel wieder zur anderen Seite, zur stärkeren Betonung einer Einheit der Grundbildung ausschlagen lassen wollen.

Initiator und führender Kopf dieser neuen Besinnung ist *Wilhelm Flitner*. Seit seinen Aufsätzen zur Theorie der höheren Schule, die er im Jahre 1939 in der Zeitschrift „Die Erziehung“ veröffentlicht hat¹²⁾, ist die Frage nach den notwendigen gemeinsamen Merkmalen der gymnasialen Grundbildung für ihn nicht zur Ruhe gekommen. So lassen seine beiden Aufsätze „Vom Schulhumanismus heute“ und „Der Humanismus im mathematisch-naturwissenschaftlichen Gymnasium“¹³⁾ den alten Streit zwischen „Humanismus“ und „Realismus“ angesichts der wirklichen Aufgaben heutiger Gymnasialbildung als antiquiert, ideologisch übertrieben und für die brennenden Gegenwartsfragen unserer Schulbildung beinahe gegenstandslos erscheinen: Die altsprachlichen Gymnasien sind längst „realistischer“, die modernen längst „humanistischer“ geworden (oder müssen es noch werden!) als in den Tagen, da sie sich noch um ihre gegenseitige Anerkennung und ihren Rang stritten. Die wirkliche Alternative besteht auch nicht zwischen „Kulturbezirken“, etwa Wissenschaftsrichtungen wie den „Geistes- und Naturwissenschaften“, deren Streit der Fakultäten man fälschlich in die Schulstuben vorverlegt; auch nicht zwischen vermeintlich angeborenen Begabungsrichtungen, mit denen *Kerschensteiner* die Trennung der Schultypen theoretisch rechtfertigen wollte; sondern zwischen einer Bildung „für die Welt“ und einer Propädeutik für wissenschaftliche Studien, zwischen dem allen Schulen aufgegebenen Ziel der allgemeinen „Lebensreife“ und dem spezifischen Gymnasialziel der „Hochschulreife“. In Wirklichkeit aber „haben wir in Deutschland nicht diese beiden Formen Höherer Schule — eine weltmännisch-praktische und eine wissenschaftlich-gelehrt-literarische —, sondern eine vermischte Form, die den Zugang zur Hochschule auf eine schwere, mittlere und leichte Weise ermöglicht und entsprechend ihre voll, halb und kaum vorbereiteten Schüler ins Studium entläßt“¹⁴⁾.

12 *Wilhelm Flitner*: Grundlegende Geistesschulung, in: Die Erziehung, XIV, 7ff und: Vom Bau des Lehrplanes der grundlegenden Geistesschulung, ib., 169ff.

13 in *Wilhelm Flitner*: Grund- und Zeitfragen der Erziehung und Bildung, Stuttgart 1954, 48ff und 102ff (dort auch Wiederabdruck des erstgenannten Aufsatzes von 1939 unter dem Titel: Grundlegende Geistesbildung, 75ff).

14 *W. Flitner*: Grund- und Zeitfragen, 1. c., 108.

Von der Einsicht in diese Fehlentwicklung, die sich für die Hochschulen allmählich zum öffentlichen Ärgernis auswächst, führt ein gerader Weg zu den Gegenvorschlägen, die *Wilhelm Flitner* in seinen beiden Gymnasialstudien¹⁵⁾ und im Schulausschuß der Westdeutschen Rektorenkonferenz in vielen Verhandlungen gemacht hat. Der geistige Hintergrund, der zum Verständnis seiner Vorstellungen von der Gymnasialbildung auch dann unentbehrlich ist, wenn man von Schulplänen und politischen Organisationsentwürfen nicht erwarten kann, daß sie ihn annähernd erschöpfen oder für verbindlich erklären, der aber von denen, die die Gymnasialbildungspläne auszulegen haben, mit studiert werden sollte, wurde von *Flitner* in denselben Jahren zunächst programmatisch umrissen in seiner Hamburger Universitätsrede von 1952 über „Die Einheit der europäischen Kultur und Bildung“¹⁶⁾ und dann breit und behutsam ausgelegt in seinem Buch über „Europäische Gesittung“¹⁷⁾.

Flitners These lautet sinngemäß: Es gibt noch einen gemeinsamen Kernbestand geistiger Grundentscheidungen und gegenseitigen menschlichen wie sachlichen Verstehens, der uns aus gemeinsamer Geschichte und Gesittung nicht nur in Deutschland, sondern mindestens in Europa und der europäisierten Welt (aber wahrscheinlich auch noch weit darüber hinaus) trotz aller Zerspaltungen und Gegensätze unseres geistigen Lebens miteinander verbindet. Es gibt darin auch noch einen gemeinsamen geistigen Nenner für jenes durch Schulung und methodische Disziplin zu steigernde Können und Verstehen, das in den Studien der Hochschulen, in der wissenschaftlichen Forschung, aber auch in den Künsten und Literaturen, in der Wirtschaft, in der politischen Besinnung und im Glaubensleben quer durch alle Parteilungen der Standorte und Weltanschauungen hindurch vorausgesetzt werden muß. Man werfe die Flinte nicht voreilig ins Korn. Noch erscheint es aussichtsreich und lohnend, die Verständigungsbasis zu erhalten und auszuweiten. Im Grunde besteht ihr gemeinsamer Kern in der Erfassung und dem Verständnis von nur wenigen, einfachen, aber fundamentalen Einsichten und Erfahrungen, die — einmal vollzogen — den Rückfall in jene vielen Primitivismen und Barbarismen, die uns heute bedrohen, verhindern können. Gerade in der Jugendbildung der höheren Schulen aller Typen kommt es darauf an, daß die Einführung in diese wenigen zentralen Einsichten und Erfahrungen an den Gegenständen des Schulunterrichts und in der Begeg-

15 *W. Flitner*: Hochschulreife und Gymnasium, Heidelberg (1959) ²1960 — *Derselbe*: Die gymnasiale Oberstufe, Heidelberg 1961.

16 Abdruck in: Die Sammlung, VIII, 1952, 281ff und in *W. Flitner*: Grund- und Zeitfragen, 1. c., 7ff.

17 *W. Flitner*: Europäische Gesittung. Ursprung und Aufbau abendländischer Lebensformen, Zürich und Stuttgart 1961.

nung der Lehrer und Schüler exemplarisch gelingt. Es wäre das Minimum, aber — wenn es glückt — zugleich auch das Optimum, das eine gute Schule durch all ihre „Fächer“ und „Stoffe“ hindurch zu erreichen vermag.

Auf die Versuche, dieses Minimum, dessen Erschließung in keinem Schultyp versäumt werden dürfte, in Formulierungen und Abmachungen sprachlich zu fassen und zu erläutern, wie dies in den „Tutzingen Gesprächen“ zwischen Hochschulen und Kultusverwaltungen von *Flitner* selbst angeregt und versucht worden ist¹⁸), kann hier nur hingewiesen werden. Die Problematik jedes solchen in praktikablen Formeln abgekürzten Verständigungsversuches, man nenne ihn „Minimalkanon“, „Maturitätskatalog“, Plan der „Initiationen“ oder wie immer sonst, und die Gefahren seiner Fehldeutung dürfen nicht verkannt werden. Da es sich um einen „minimalen Zyklus“ handelt, sind falsche Interpretationen nach „unten“ wie nach „oben“ nicht schon automatisch ausgeschlossen. Beide Gefahren — die der Verdünnung des „Minimums“ zum bloß orientierten Schlagworte-Wissen, wie die der Materialisierung des Zyklus zu einer neuen stofflich erdrückenden Enzyklopädie — sind nur zu vermeiden, wenn die Ausführenden sich das Gemeinte in seinem Prinzip wie in seiner erschließenden Fülle durch Vergegenwärtigung der Hintergründe deutlich machen. Jeder der in einem solchen Katalog oder Kanon benannten und beschriebenen einzelnen Punkte so gut wie ihr Zyklus insgesamt können nur bestenfalls Hinweise sein auf etwas, das man schon kennen muß, um es zu verstehen; sie sind Appell und Impuls, niemals Versicherung. Dies ist das Wagnis jeder Reform, die ein differenzierteres Bewußtsein voraussetzt.

5.

Das Pendel der pädagogischen Argumente ist mit dieser Idee einer „zyklischen“ Bildung unversehens nach einer Seite geschlagen, die den Positionen von *Paulsen*, *Kerschensteiner* und *Richert* geradeswegs entgegengesetzt ist. Man hat sich dies in den Diskussionen der höheren Schule kaum noch bewußt gemacht. Zwar gibt es dort nach wie vor und vielleicht stärker denn je einen Trend zu „Sonderidealen“, die sich auf den „Bildungswert“ einzelner Fächer oder Fachgruppen berufen. Auch in Fachverbänden und Berufsgruppen regt sich immer wieder einmal der Wunsch zur Gleichsetzung einer spezialisierten Fachqualifikation mit der Maturität, mindestens aber, wenn ein eigenes neues Fachabitur nicht zu erreichen ist, zur Eröffnung eines eigenen fachspezifischen Nebenzugangs zum Hochschulstudium. Diese Ten-

¹⁸ Näheres in *meinem* Bericht: Probleme der Hochschulreife, Heidelberg 1962, 33ff, 36f und Anhang 155ff.

denz scheint sogar noch zu wachsen: Die (fälschlich) sogenannte „Fakultätsreife“ wird von manchen Kulturpolitikern als zukunftssträchtiges Prinzip gefeiert, während sie (als ein angesichts der akademischen Rechtsstellung unserer Fakultäten zur Unterscheidung von der Hochschulreife untauglicher Begriff) von den Universitäten selber gerade als unbefriedigend bekämpft wird. Auch gibt es nach wie vor Stimmen, die besonders bei Neugründungen spezieller Gymnasien für eine noch klarere Kontrastierung der Schultypen sprechen: Von den Wirtschaftsgymnasien und den politisch-sozialkundlichen Fächern her, die dem traditionellen Gymnasium einen eigenen, selbständigen Bildungstyp nach ganz neuen Idealen gegenüberstellen wollen, wird diese Argumentation mit Vehemenz weiter vorgetragen. Auch innerhalb des Deutschen Ausschusses und seines Rahmenplans ist, wie wir sahen, die Ambivalenz nicht behoben.

Dennoch schwingt das Pendel deutlich weiter, und man wird den Satz des Rahmenplans — „Es kann nicht mehr jeder Abiturient in dem Sinne ‚allgemein‘ gebildet sein, daß ihm alle wesentlichen Bereiche unserer Kultur durch eine wissenschaftliche Grundbildung erschlossen sind“ (32) — in dem von *Wilhelm Flitner* eröffneten neuen Stadium der Diskussion nur als ein Zurückbleiben auf der *Richertschen* Position deuten können¹⁹). Die neueren Bemühungen um den Konsens über eine gemeinsam verbindliche wissenschaftspropädeutische Grundbildung, die dabei offensichtlich noch gar nicht berücksichtigt sind, versuchen zwar nicht alle Spezialitäten, aber doch durchaus alle „wesentlichen Bereiche“ unserer geistigen Welt in jedem der Schultypen propädeutisch zu erschließen. In ihrer ausgesprochenen Bescheidenheit und Konzentrierung auf die wenigen, zyklisch geordneten „Initiationen“, auf die es ihnen ankommt, wird man sie gerechtermaßen weder der Überbürdung durch zu hoch angesetzte und perfektionistische Allgemeinbildungsideale verdächtigen können, noch der Strapazierung allzu voreilig entschiedener „Bezirks“-Ideologien, die das plastische Jugendalter beengen und einseitig fixieren könnten.

Daß freilich bei der antinomischen Struktur unseres Problems auch in einem so deutlichen Pendelausschlag die Gegenkräfte nicht abwesend bleiben, kann nicht verwundern. Aber gegenüber den Gleichberechtigungskämpfen des 19. Jahrhunderts wie auch gegenüber der Alternative, in der sich *Richert* befand, ist doch die wechselseitige Zuordnung der verbindend-einheitlichen und der typen-unterscheidenden Ziele und Aufgaben der Höheren Schulen deutlicher und zugleich weniger rigoros bestimmbar geworden, als es noch für *Paulsen*, *Richert* und *Kerschensteiner* denkbar war. Von

19 cf. den oben zitierten Satz der *Richert-Denkschrift* (7).

der Einheit der gymnasialen Grundbildung, für *Richert* noch ein Schreckgespenst²⁰⁾, sind wir in unserer gegenwärtigen gymnasialpädagogischen Diskussion trotz aller Gegenkräfte gar nicht mehr so weit entfernt. Und nicht nur in der Diskussion, auch in Praxis und Schulpolitik beginnt sich eine Veränderung der Gewichte zu zeigen:

Selbst in der vielumstrittenen „Saarbrücker Rahmenvereinbarung“ der Kultusminister vom 29. September 1960 zeigt sich ein Bewußtsein von der einheitlichen Grundbildungsaufgabe aller Typen, während die Gegenidee der „produktiven Einseitigkeit“²¹⁾, durch den damaligen baden-württembergischen Kultusminister *Gerhard Storz* am entschlossensten vertreten, sich nur an einigen Stellen auffällig in die primär auf zyklische Konzentration angelegte Planung mischt. Bezeichnenderweise sind es gerade diese Stellen, die in der Öffentlichkeit und bei den Universitäten den heftigsten Anstoß erregten²²⁾.

Daß eine politische Vereinbarung zwischen elf Kultusministern bei der Verschiedenartigkeit der beteiligten und zu berücksichtigenden Kräfte eine Kompromißgestalt hat, ist nicht erstaunlich. Ein Kompromiß setzt aber voraus, daß bereits differierende Auffassungen nicht nur vorhanden, sondern auch klar und politisch gewichtig genug sind, um in einer solchen Vereinbarung mit zum Zuge zu kommen. Man mag also mit der Rahmenvereinbarung getrost unzufrieden sein: Daß die „zyklische“ Vorstellung von Gymnasialbildung gegenüber der „typisierenden“ an Boden gewonnen hat, läßt sich weder an der Rahmenvereinbarung selbst noch im dissonanten Stimmenchor ihrer Kritiker übersehen.

Freilich ging dieser politisch kompromißreichen Abmachung in den vorbereitenden „Tutzingen Gesprächen“ zwischen Hochschulen und Kultusministerien eine von der Rektorenkonferenz vorgetragene weniger vieldeutige, zielklarere, möglicherweise aber heute noch utopische Stellungnahme in der Frage der Schultypen voraus. Man muß sie sich vergegenwärtigen, um zu verstehen, was hier gespielt wird.

6.

Unter der Führung von *Wilhelm Flitner* war der Schulausschuß der Westdeutschen Rektorenkonferenz für eine Verminderung der Zahl der Schultypen, zugleich aber — was kein Widerspruch ist — für eine Ermutigung und

20 *Richerts* Denkschrift, 1. c., 11f.

21 cf. *Felix von Cube*: Allgemeinbildung oder produktive Einseitigkeit, Stuttgart 1960.

22 cf. *Rudolf Lennert*: Die Kritik an der Saarbrücker Rahmenvereinbarung, in: *Z. f. Päd.*, Jg. 8, 1962, 305–318, bes. 307.

Freisetzung vermehrter individueller Schulversuche und Modellschulen eingetreten. Er meinte, in dieser Frage sogar radikaler sein zu dürfen als manches profilierte Reformergremium der letzten Jahre:

Ein gemeinsamer Kern sollte für alle Gymnasien verbindlich sein. Die Aufgliederung des Gymnasiums in Typen sollte vom Interesse der Hochschulreife her gesehen so gering wie möglich gehalten werden. Zwei Grundtypen, ein altsprachlicher, der sich schon um seiner Sprachenkombination und ihrer Anforderungen willen als eigene Form empfiehlt, und ein ausgewogener moderner Typus sollten als generelle Formen genügen. Einer gleichzeitigen Steigerung sowohl lokaler wie individueller Variationsmöglichkeiten dieser beiden Grundtypen in entschiedenen Versuchen und Modellen stünde seitens der Universitäten dann nichts im Wege, wenn bei allen Varianten jener gemeinsam vorauszusetzende zyklische Kern gesichert bleibe. Diejenigen, die einmal studieren und selbständige, vielleicht geistig führende Positionen einnehmen werden, brauchen Anregungen, individuelle Impulse, geistige Lebendigkeit; sie brauchen aber auch eine gemeinsame Sprache. Das heißt: sie brauchen eine gemeinsame Grundbildung, die sie überhaupt erst instand setzt, sich Sonderidealen erfolgreich zu widmen. Eine solche Grundbildung ist in allen höheren Schulen ohne Überforderungen möglich: Zwar längst nicht mehr auf der Höhe jener übersteigerten Vorstellungen Richerts, nach denen Primaner „das deutsche Wesen“ erkennen oder „die Seele fremder Kulturen“ verstehen und zum deutschen Wesen in Bezug setzen sollten; auch nicht auf dem heute nur mehr in engen Kanälen unter Verzicht auf alles andere voranzutreibenden Stand fachlichen Expertentums und wissenschaftlicher Spezialisierung, die ohnehin nicht in Schulstuben vorverlegt werden kann, ohne dilettantisch zu werden; wohl aber doch als Zyklus jener grundlegenden geistigen Erfahrungen und Einführungen, die in Wilhelm Flitners Gymnasialschriften angesprochen sind. So ist keinem künftigen Studenten, er wähle Theologie oder Ingenieurwissenschaften, ein gewisses Sprachniveau zu erlassen, sowohl in der Beherrschung des eigenen muttersprachlichen Ausdrucks und im Verständnis interpretationsbedürftiger literarischer oder sachlicher Texte, als auch was die Distanz zur Muttersprache und die erst durch Fremdsprachen ermöglichte Einsicht in sprachliche Strukturen und ihre Relativität betrifft. Wer diese Distanz nicht hat, kann keine Wissenschaft treiben oder verstehen, er verfällt Worten wie Zauberformeln, — vom Gebrauchswert der Sprachen einmal ganz abgesehen. Es gehören weiter zu diesem Zyklus: der mathematische, der naturwissenschaftliche (in sich mindestens dreifache) sowie der geschichtlich-politische Aspekt mit seinem Facettenreichtum; jeder von ihnen ein unvertauschbarer Bestandteil unserer gemeinsamen geistigen Welt; jeder für sich der Potenz

nach eine unendlich weiter differenzierbare Eigenregion, die die Schule nur paradigmatisch öffnen und zeigen kann, in die sie sich aber nicht verlieren darf. Das Ganze muß ökonomisch bleiben.

Mag spezialisiertes Expertentum noch so weit über diese ersten erschließenden Ansätze hinausgehen, bei denen sich die Schule bescheiden muß — der Zyklus ist als ein ganzer auch vom noch so einseitig spezialisierten Experten zu beherrschen, bevor er sinnvoll beginnen kann, sich zu spezialisieren. Dies gilt jedenfalls dann, wenn die Spezialisierung „akademisches“ Niveau haben, ihrer eigenen Prinzipien und Grenzen bewußt bleiben soll. Ein Theologe, der nie erfahren hat, was ein exaktes Experiment, eine verifizierte oder falsifizierte Hypothese in einer wissenschaftlichen Theorie ist; ein Sozialwirt ohne sprachliches Nuancierungsvermögen; ein Ingenieur mit großartigen technisch-physikalischen aber ohne biologische Einsichten; oder ein Jurist und ein Mediziner ohne jenes mitmenschliche Daseinsverständnis, wie es uns die Literaturen erschließen; dies sind nicht nur skurrile Naturen, die sicherlich auch in ihren Fächern nicht sonderlich produktiv sein werden, sondern in unserer Welt, die auf die Spezialisten so angewiesen ist, unter Umständen eine öffentliche Gefahr! Irgendwo muß es eine Gruppe von Menschen geben, die noch einen Blick für das Ganze haben. Wer sollte dies sein, wenn nicht die „studierten Leute“? Und wann sollten sie diesen Blick gewinnen, wenn nicht schon vor ihrer Spezialisierung in jenen plastischen Jahren ihrer geistigen Entwicklung, die sie bei uns auf der Oberstufe höherer Schulen verbringen?

Nur unter der Voraussetzung dieser „zyklischen“ Grundbildung, die weder mit stofflicher Vollständigkeit noch mit specialistischer Perfektion etwas zu tun hat, weder von „geschlossenen Weltbildern“ träumt, noch uferloses Vielwissen propagiert, läßt sich die Schultypenfrage heute noch sinnvoll erörtern. Die Zersplitterung unseres Schulwesens, das zur Hochschule führt, in nicht mehr übersichtliche, nicht mehr kontrollierte und in ihren Maßstäben koordinierte Teile wird sonst immer unsinnigere und gefährliche Formen annehmen.

7.

Von hier aus sind nun aber auch die Unterschiede genau zu bestimmen, die noch zwischen der von *Flitner* inspirierten Stellungnahme der Rektorenkonferenz, dem Plan des Deutschen Ausschusses und der Vereinbarung der Kultusminister bestehen. Einige dieser Unterschiede mögen sich aus der verschiedenartigen politischen Funktion und Möglichkeit erklären, die eine Stellungnahme, ein Reformplan und eine rechtsgültige Vereinbarung haben.

Andere deuten aber auch auf sachlich differierende Grundauffassungen hin:

Der Vorschlag der Rektorenkonferenz, die Gymnasialformen auf zwei Grundtypen – einen altsprachlichen und einen modernen – zu reduzieren, folgt unmittelbar und durch entgegenstehende Realitäten ungehemmt aus der zyklischen Grundbildungsaufgabe. Lediglich die Sprachenkombination Latein-Griechisch macht, wenn die Schüler bis zum sinnvollen Eindringen in die literarischen Denkmäler vordringen sollen, eine eigene grundständige Variante der höheren Schule notwendig. Alle anderen, sprachlich wie naturwissenschaftlich, politisch oder ökonomisch akzentuierten „modernen“ Gymnasien können – wie schon bei *Richert* – auf gleichen Fundamenten bauen und haben mit dem altsprachlichen Typ die gleiche zentrale Aufgabe vor sich. Aus dieser gemeinsamen Aufgabe folgt freilich nicht, daß sie nun auch jedes charakteristische Profil, jede „klare Ausprägung“ und „Entschiedenheit“ verlieren müßten. Nur sollte man gerade in der Schultypenfrage unterscheiden zwischen Macht und Grenzen staatlicher Reglementierung und jenen geprägten Formen, „die lebend sich entwickeln“.

„Vereinheitlichung“ ist als solche kein pädagogisches Ideal. Es geht in unseren Schulen um Weckung und Pflege geistigen Lebens. Die Bildung geistigen Lebens kann allemal nur ein individueller Vorgang sein, der glückt oder scheitert, den man immer wieder anzuregen versucht; ein persönliches, auf „Dialog“ angewiesenes Ereignis, das sich in jeder Klasse und bei jedem einzelnen Schüler neu und frisch vollziehen muß, und an dem man nicht zu viel herumtypisieren sollte. Geistiges Leben kann, wenn überhaupt, dann nur in persönlichen Lebenskreisen erblühen, in einer jedesmal unverwechselbaren individuellen und lokalen Atmosphäre. Bei aller Planungsnotwendigkeit sollte daher das Typisieren „von oben“, von den höchsten staatlichen Regierungs- und Verwaltungsinstanzen her, nicht zu weit in diese nur persönlich, dialogisch und gemeinschaftlich mit Leben zu erfüllenden Bereiche hinein vorgetrieben werden. Typen sind „Wegweiser“ zum Individuellen hin²³⁾ und können nicht dessen Ersatz sein. Sie sollten den individuellen Spielarten der Bildung, den lebendigen Interessen der Lehrer und Schüler Mut machen, sie zu ihren geistigen Abenteuern ermuntern, statt sie ein für allemal vorentschieden festzumauern. Sie dürfen nur vororientierende und anleitende Rahmen sein. Wenn man für Reduktion der fünf oder sieben Gymnasialtypen oder der sechunddreißig möglichen Abiturformen auf zwei generelle Grundtypen eintritt, dann heißt das gerade nicht, daß die individuelle und örtliche Vielfalt durch dirigistische Vereinheitlichungen geplant

²³ cf. *Gerhard Pfahler*: System der Typenlehren, Leipzig 1943. — Zum Typusbegriff cf. auch die in *meinem* Buch „Die exemplarische Lehre“, Tübingen 1958, 52ff referierte und diskutierte Literatur.

werden solle. Im Gegenteil: Sie soll besser ermöglicht, soll freigesetzt und ermutigt werden, wozu sie gerade eine Orientierungsmöglichkeit an übersichtlichen, jedoch nicht zu engen und detaillierten Zielbestimmungen braucht. Der den Schultypen gemeinsame Kern, der die konstitutiven Momente der Hochschulreife enthält, sollte diese Orientierung hinreichend bieten, über seine Minima hinaus aber jeder einzelnen Anstalt ein von ihr durch persönliche Initiative zu entwickelndes Gepräge zumuten, ohne es ihr auf dem Verwaltungswege schon vorzuschreiben: So könnte ein altsprachliches ebenso gut wie ein modernes Gymnasium zugleich „musisch“ sein, wenn die dafür erforderlichen Talente und Interessen in Kollegium und Schülerschaft durch einen aktiven Initiator am Ort oder durch eine Gruppe hinreichend mobilisiert werden. Ein anderes Gymnasium mag sich einen literarischen oder einen ökonomischen Schwerpunkt setzen, ein drittes sich durch besonders aktive Beziehungen zur Industrie oder zur Kirche auszeichnen, ein viertes sich vielleicht durch seine Rudermannschaft und seine Laboratorien in der Umgebung oder im ganzen Land einen Namen machen. Wenn der zyklische Kern dabei unangetastet bleibt, sollten solche Differenzierungen nach Interessen und pädagogischen Ideen — für ganze Schulkörper wie für einzelne Stufen oder Klassen, auf Dauer wie auf Zeit — jederzeit offen bleiben und kräftig unterstützt werden. Werden dabei Abwege, die sich vorzeitig auf spezielle Berufsfelder, Fachrichtungen und Fakultäten fixieren, vermieden, so hätten die beiden zyklischen Grundtypen ihre generelle Orientierungsfunktion bereits hinreichend erfüllt.

Die beiden Grundtypen dieser im Schulausschuß der Rektorenkonferenz entwickelten Vorstellung dürfen daher nicht mit denen verwechselt werden, die der Deutsche Ausschuß in seinem *Rahmenplan* vorgeschlagen hat: Die neunjährige „Studienschule“ mit ihrem griechischen und ihrem französischen Zweig hat dort einen grundsätzlich anderen Akzent als das siebenjährige „Gymnasium“ in seinen neusprachlichen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Formen: Während die „Studienschule“ sich primär an der „abendländischen Tradition“ orientiert, deren Quellen sie erschließt, um vom ersten Jahr an konsequent auf die Hochschulreife zu zielen, bereitet das „Gymnasium“ auf die „moderne Arbeitswelt“ vor und sucht in deren gesellschaftlichen Bedürfnissen ihren Schwerpunkt. Doch ist auch das „Gymnasium“ nicht etwa nur eine praktisch-weltmännische Schule, wie sie als Kontrast zur „Gelehrtenschule“ durchaus ihre Funktion haben könnte²⁴), sondern soll auch eine studienvorbereitende Schule sein, die eine zwar anders betonte, aber gleichberechtigte Hochschulreife anstrebt. Zwar muß die

24 cf. oben Anm. 5 und 14.

Studienschule „an die Bildungsfähigkeit ihrer Schüler höhere Anforderungen stellen als das Gymnasium“, und ihr „hohe(s) Ziel“ ist „nur denen zugänglich . . , die es um seiner selbst willen erstreben“ (47); aber in den Berechtigungen soll doch zwischen beiden Formen „kein Unterschied“ (38) bestehen.

Die Differenz der Vorstellungen ist deutlich: Hier haben wir noch einmal genau das von *Flitner* kritisierte Nebeneinander eines leichteren und eines schwereren Zugangs zum Studium²⁵). Die Folge kann nur sein — ob die Rahmenplaner es beabsichtigt haben oder nicht²⁶) — daß es im höheren Schulwesen zu einer Trennung von Massenanstalten und Eliteschulen kommt, daß also das Abitur des Gymnasiums bald in Gefahr käme, zu einer Hochschulzulassung zweiter Klasse zu werden. Hier ist die Einheit der zyklischen Grundbildung preisgegeben, oder genauer: sie wurde erst gar nicht erstrebt, weil man sie für unerreichbar hielt und *Flitners* Konzept, das schon einmal im Jahre 1957 in das Gutachten einer Unabhängigen Kommission für das Hamburger Schulwesen²⁷) eingegangen war, fälschlich mit dem „humanistischen Bildungsideal“ der vorpositivistischen, etwa der *Schulzeschen* Ära gleichsetzte und für entsprechend antiquiert hielt²⁸). Die Trennung der Schwerpunkte, wie der Rahmenplan sie vornimmt, ist auch dann, wenn sie nur akzentuierend gemeint ist, mit der zyklischen Grundbildungsidee nicht gut vereinbar: Jede auf wissenschaftliche Studien vorbereitende Schule muß ihrer Funktion nach auch eine „Studienschule“ sein. Dabei gehört sowohl die Einführung in die Ursprünge unserer Tradition als auch die Erschlossenheit für die Problemlage der modernen Welt zum Kern dessen, worauf in keiner höheren Schule verzichtet werden kann. Was aber die Abhebung elitärer Steigerungsformen und „höherer Anforderungen“ um ihrer selbst willen angeht, so sollte jede höhere Schule — ob sie nun einen griechischen oder französischen, einen mathematischen oder englischen Schwerpunkt hat — die Chance haben, sich dank der Kräfte ihres Kollegiums und ihrer Schülerschaft zu einer „Eliteschule“ zu steigern. Eliteanstalten können sich ihren Ruf nur individuell bilden; die sollten nicht durch Gesetze verfügt und als feste Typen verordnet werden.

Wiederum anders ist die Frage der Typeneinteilung in der *Saarbrücker Rahmenvereinbarung* beantwortet: Hier halten die Kultusminister an den drei traditionellen Gymnasialtypen fest und äußern sich zu den weiteren

25 cf. oben Anm. 14.

26 Sie haben es nicht beabsichtigt, wie sie in ihrer Gegenkritik glaubhaft versichern.

27 Empfehlungen und Gutachten der Unabhängigen Kommission für das Hamburger Schulwesen, hg. vom Senat der Freien und Hansestadt Hamburg im Selbstverlag 1957.

28 Rahmenplan, 38ff.

Typen, die daneben bestehen oder noch entstehen, überhaupt nicht. Da sie den zyklischen Gedanken aufnehmen, aber gegen Antithesen nicht konsequent durchhalten, entsteht eine Mischform mit inneren Spannungen und Widersprüchen. Einerseits orientiert sich die Vereinbarung unausgesprochen am Zyklus des „Tutzingener Maturitätskatalogs“, den die Hochschulvertreter in den Vorbesprechungen als ihre Minimalforderung unterbreiteten; andererseits macht sie aber nicht nur in der Sprachenkombination (was unvermeidlich ist), sondern auch in den Sacheinführungen so starke Typenunterschiede, daß davon nicht mehr nur die Variablen am Rande, also die Wahlfächer und Arbeitsgemeinschaften betroffen sind, sondern der Kern selber²⁹). So kommt sie in komplementäre Schwierigkeiten: Der naturwissenschaftliche Schwerpunkt wird zwangsläufig durch ein Manko an Fremdsprachen erkaufte, der sprachliche durch ein Manko an naturwissenschaftlicher Grundbildung. Die Proteste der Fachverbände, auch einiger Fakultäten und Hochschulen, und die darauf folgenden ausgleichenden Gespräche mit der Rektorenkonferenz haben hier inzwischen die ärgsten Einseitigkeiten durch Einwirkung auf die Durchführungsbestimmungen der Länder abmildern können. Die Forderungen zyklischer Grundbildung beginnt sich stärker durchzusetzen³⁰). Sprachen und Naturwissenschaften oder Sprachen und Sachwissenschaften überhaupt — wozu in diesem Zusammenhang auch die geschichtliche, politische, sozial- und wirtschaftskundliche, theologische und philosophische Einführung zu zählen ist — lassen sich bei der Differenzierung von Schultypen nicht kompensatorisch gegeneinander aufrechnen. Sprachbildung ist für jeden Studenten unerlässlich, auch und gerade für den künftigen Wirtschaftler, Techniker und Naturwissenschaftler. Und eine naturwissenschaftliche Einführung gehört ebenso wie die geschichtlich-politische, sozialkundliche und philosophisch-theologische zum unentbehrlichen Minimum jedes wachen Menschen, der sich in unserer Welt noch zurechtfinden will. Hier stehen sich in der Schule nicht „Natur- und Geisteswissenschaften“ gegenüber oder „Kulturbezirke“, sondern Bestandteile einer gemeinsamen Grundbildung, die man nicht zu jenen Varietäten rechnen darf, die nach Abschluß der Mittelstufe beim einen Schultyp entbehrlich, beim andern verpflichtend, beim dritten zur Wahl gestellt sein dürften.

29 Ich halte den Erklärungsversuch, den *Rudolf Lennert* (Z. f. Päd., 8. Jg., 1962, 306f) aufgrund meines ihm vorliegenden Bericht-Manuskriptes (meine: Probleme der Hochschulreife, I. c., 140ff) für die Entstehung dieser gravierenden Differenz gegeben hat, für zutreffend.

30 cf. hierzu als gutes Beispiel den „Neuaufbau des höheren Schulwesens in Bayern“, in: Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Nr. 1, 1964 vom 24. 1. 1964 und die Erläuterungen des bayerischen Ministerialdirigenten *Ernst Höhne* in: Anregung, Ztschr. für die höhere Schule, 10. Jg., Heft 2, 1964, 73–79.

Soll die Einheit der Grundbildung gewahrt werden, so kann eine Differenzierung von höheren Schultypen nicht dadurch geschehen, daß man ganze Teile des Zyklus anderen opfert und bei jeder Neugründung von vorne beginnt, in veralteter Sprache die „Bildungswerte“ isolierter geistiger Bezirke zu idealisieren; auch nicht dadurch, daß man neue Spezialitäten, die in der Schultradition noch nicht zum Zuge gekommen sind, verallgemeinernd zu Schlüsseln des Universums erklärt; sondern nur dadurch, daß man den Zyklus der Grundbildung hier und dort bereichert und vertieft, ohne doch seinen Gesamteffekt als die gemeinsame Hauptsache aus dem Blick zu verlieren.

8.

Halten wir inne! Unsere Besinnung blieb fragmentarisch in vieler Hinsicht. Denn einmal haben wir uns nur eine historische Veränderung der Standpunkte und Kräfte vergegenwärtigt, deren aktuelle Konstellation unweigerlich überholt werden wird. Es ist noch nicht ausgemacht, ob die Idee der zyklischen Grundbildung und damit die Einheit des „Kerns“ inmitten der Typenvarianten wirklich durchgehalten werden kann angesichts der vielen kräftigen Gegentendenzen, die sich von einzelnen Fachinteressen und im Konkurrenzkampf des Berechtigungswesens noch immer oder schon wieder regen. Eine historische Betrachtung ist auf diese Weise immer überholbar.

Immerhin konnten wir die historischen Veränderungen der letzten Jahrzehnte dabei als eine große Pendelbewegung zwischen Antinomien, die als solche bleiben werden, zu fassen versuchen. Wie immer der weitere Gang aussehen mag, der ja auch durch das Problembewußtsein mitbestimmt wird, das die wissenschaftlichen Besinnungen zu dieser Frage erst erschlossen haben, — das weitere Suchen nach dem gemeinsamen Nenner in aller Verschiedenheit der Bildungsformen wird bei verantwortlicher Schulplanung ebenso wenig aufhören dürfen, wie die Erinnerung daran wieder verlorengehen darf, daß alle Typisierung nur Hilfe zu geistigem Leben sein kann (und das heißt immer: zu jedesmal frischem, individuellem geistigem Leben!), daß Typen aber erstarren und zu geistigen Hindernissen werden, sobald sie sich zum Selbstzweck erklären.

Es werden immer neue Schüler neuen Lehrern gegenüberstehen in einer immer weiter sich ändernden Welt. Wenn sie in ihren Auseinandersetzungen mit ihren Traditionen und ihrer Moderne nur soviel aus den Diskussionen dieser Zeit zu eigen behalten, daß sie die Spannung weiterhin sehen und offenhalten, aus deren Polarität sich unser individuelles Leben wie unsere Freiheit speist, und den Spielraum der Bildung nicht gewaltsam oder fahr-

lässig nach einer Seite verkürzen, — dann haben unsere heutigen Diskussionen über ihren unmittelbaren, meist ja nur bescheidenen Effekt hinaus Sinn gehabt. Daß sie auf Weiterführung angewiesen bleiben, ist deutlich:

Der „gemeinsame Nenner“ der Grundbildung, nach dem wir suchen, ist kein Fixum, das wir perfekt und für allemal als Versicherungsschein in der Hand halten könnten. *Flitners* Anstrengungen eines Vierteljahrhunderts, die gemeinsame Basis unserer Bildung und Gesittung in einem kanonartigen Zyklus so darzustellen, daß Universitätslehrer, Kultusverwaltungen und Lehrer sich darauf zu einigen versuchen können, sind ein Modell, dessen eigentlicher Sinn darin besteht, einen Prozeß anzuregen. Wenn dieser Prozeß gelingen soll und nicht unverständig abgebrochen wird, muß er Generationen von Pädagogen, Fachleuten und Lehrern beschäftigen und unser aller Lebenswerk überschreiten.

Und schließlich bleibt unsere Reflexion auch zuguterletzt noch aus einem äußeren Grund fragmentarisch: Sie konnte nicht alles behandeln, was in ihren Spannungsbogen thematisch hineingehört hätte. So war die Beschränkung auf die höhere Schule willkürlich. Ausgespart blieb die viel erregendere Frage nach dem „für das ganze Volk verbindlichen Fundament der Bildung und Gesittung“, das der Rahmenplan postuliert; die Frage nach den Spannungen, die sich zwischen diesem Fundament und dem Ineinander der Schularten und Schulstufen in der ganzen Breite unseres modernen Bildungswesens ergeben. Auch dies wäre ein Problemfeld, dessen Bewältigung nicht auf einen Schlag, sondern nur in langen Prozessen zu erhoffen wäre, in wissenschaftlichen und pädagogischen Prozessen, die längst im Gange sind und unter deren Initiatoren wiederum *Wilhelm Flitner* einen bedeutenden Platz hat.

Das Wirtschaftsgymnasium

Seine geistigen Wurzeln und seine Bildungsaufgabe im Gefüge unseres höheren Schulwesens

von Ludwig Kiehn

1. Das Besondere einer pädagogischen Sichtweise

Schulorganisatorische Fragen sind beliebte Diskussionsobjekte vor allem für primär sozialpolitisch Engagierte. Es sollen nun die Interessen der Gesellschaft an einer zweckmäßigen Gestaltung unseres Schulaufbaues keineswegs bestritten oder gering geachtet werden. Dennoch setzt das Eigentliche pädagogischer Fragestellungen an anderen Stellen an als denen der Sozialpolitik, ja der Politik überhaupt. Wenn nun wiederum gerade solche in „rein“ pädagogischem Bemühen gewonnenen Ergebnisse für das Wohl von Gesellschaft und Staat von besonderem Wert zu sein pflegen, so deshalb, weil sie die Wirklichkeit *sachlich* treffen und darum in ihrer Gültigkeit auch den längeren Bestand verheißen.

Schulorganisatorische Probleme pädagogisch klären heißt, sie vor allem von didaktischen Erwägungen und Entscheidungen her sehen. In der Didaktik liegt zugleich der Kernbereich aller Schulpädagogik schlechthin. Darum leitet sich das pädagogische Daseinsrecht des jungen Wirtschaftsgymnasiums auch weniger davon her, einer „Forderung der Zeit“ zu entsprechen. „Die Zeit“ erweist sich meist sehr bald als eine in sich höchst widerspruchsvolle und darum wissenschaftlich kaum kommensurable Größe. Jedenfalls bedeutet eine bloße „Zeitgemäßheit“ kein pädagogisch tragfähiges Fundament. Darum aber geht es. Und hier hilft man einer engeren Verbindung unserer Gymnasien mit den Aufgaben und Problemen des modernen Lebens wenig, wenn man rundweg die gesamte bisherige pädagogische Rechtfertigung ihrer Lehrinhalte und damit diese selbst als bloße „Bildungs-ideologie“ abtut, wie z. B. Eugen Lemberg aus der Perspektive des Soziologen¹⁾. Sicher ist bei Lemberg alles, sozialpolitisch gesehen, Ausdruck einer ehrlichen Sorge; pädagogisch aber verfehlt er das Wesentliche. Um an die eigentliche Problematik eines gymnasialen „Bildungskanon“ heranzukommen, muß man „tiefer“ ansetzen. Das aber heißt, den Weg über die Ge-

¹ Eugen Lemberg: Die Rolle der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften in unserem Bildungskanon. In: Der Zweite Bildungsweg im sozialen und kulturellen Leben der Gegenwart. Hrsg. v. R. Dahrendorf und H.-D. Ortlieb, Heidelberg 1959, S. 99–119.

schichte nehmen, ohne von vornherein alle Fakten einem einseitig soziologisierenden Begriffstotalitarismus zu unterwerfen. Vor allem führt die grobe Aufteilung nach „statischen“ und nach „dynamischen“ Gesellschaftsstrukturen von Anfang an zu irrigen Aussagen über eine als bloße Sozialkonvention interpretierte „Bildung“. Sie erscheint dann nicht als Inbegriff einer personalen Wesensstruktur, die sich in lebendiger Auseinandersetzung mit den objektiven Sinngehalten der Kultur entwickelt hat, je nach „Anlage und Lebenskreis“ (Spranger) unübersehbar mannigfaltig differenziert, sondern nur als eine gleichsam gruppensoziologisch-kollektive Rezeption dessen, was einem naiven Prestigedenken als erstrebenswert erscheint, mag sein effektiver Nutzen auch in krassem Widerspruch stehen zu dem, was sein vermeintlicher Prestigewert verheißt.

Über Friedrich Paulsens klassische ideengeschichtliche Betrachtungsweise des „gelehrten Unterrichts“ führt Fritz Blättner²⁾ in seiner mehr ins Phänomenologische weisenden Schau des Gymnasiums auf die Situation unserer Zeit mit der Vielzahl ihrer offenen Fragen. Auch unter seinem geschichtlichen Aspekt hebt sich ein Bleibendes im Wandel der Zeiten heraus, dem zugleich Kräfte innewohnen, die sich auch künftig behaupten werden. Sie richtig zu lenken, bildet den Mittelpunkt der Bemühungen Wilhelm Flitners³⁾. Vergleicht man das alles mit dem ausgedehnten sonstigen Schrifttum, vor allem mit der schier unübersehbaren Zeitschriftenliteratur der vergangenen 70 Jahre, so wird deutlich, in welchem starkem Maße hier „die Praktiker“, die in ihrer täglichen Berufsarbeit den pädagogischen Sinn ihrer verschiedenen Formen höherer Schulen zu erfüllen suchen, die lebendige Kontinuität eines schulpädagogischen Problembewußtseins eigener Art und Prägung verkörpern. Dazu muß man auch alle zählen, die im Dienst der Schulverwaltungen und Ministerien bemüht sind, in den Raum des Politischen mit seinen bei uns heute besonders gelagerten Zielsetzungen und in das höchst spannungsvolle Gefüge des gesellschaftlichen Lebens mit all seinen divergierenden Ansprüchen und Bedürfnissen das Eigentliche des Pädagogischen hineinzutragen. Das aber weist stets über das Zeit- und Situationsgebundene des Gesellschaftlichen und des Politischen hinaus, mag es jeweils auch als noch so vordringlich begründet erscheinen. Immer meint das Pädagogische den einzelnen Menschen, und zwar um seiner selbst willen. Eine freie demokratische Staats- und Gesellschaftsordnung ist übrigens auf solch ein pädagogisches Denken angewiesen. Zumal, da zu seiner

2 Fritz Blättner: Das Gymnasium. Aufgaben der Höheren Schule in Geschichte und Gegenwart. Heidelberg 1960.

3 Wilhelm Flitner: Hochschulreife und Gymnasium. Heidelberg 1959. Desgl.: Die Gymnasiale Oberstufe. Heidelberg 1961.

lebendigen Überlieferung auch die stets wache Selbstkritik gehört, kann man sie nicht mit Lemberg als eine anachronistische „herrschende Ideologie“ abtun. In allem Pädagogischen, wie es hier verstanden wird, geht es um sinnbestimmende Grundentscheidungen über das Wesen des Menschen und des Menschlichen schlechthin. Das aber durchbricht alle Kategorien nur soziologischer Argumentation. Darum soll hier auch der Bereich des Wirtschaftlichen und des Gesellschaftlichen nicht vom versachlichenden Aspekt einer Wirtschafts- oder Sozialwissenschaft her, sondern vom Menschen selbst in der Totalität seiner Lebensbezüge in den Blick genommen werden. Diese Vorbesinnung sollte von vornherein der Vermutung begegnen, es wolle mit der Konzeption eines Wirtschaftsgymnasiums etwa ein pädagogisch meist steriler Utilitarismus zum Zuge kommen. Seine eigentlichen Wurzeln sind in jener Tradition zu suchen, die als kulturphilosophische Besinnung seit dem Ende des ersten Weltkrieges unser gesamtes Schulwesen befruchtet hat und bis heute in Bewegung hält.

2. Der Bezug zum Wirtschaftlichen in der bisherigen Gymnasialgeschichte und das Problem einer „vierten Form“ der höheren Schule

In der zeitgenössischen wie in der gegenwärtigen Kritik ist die Richert'sche Schulreform in Preußen (1924) vor allem deshalb viel gescholten worden, weil sie unter erheblicher Überforderung junger Menschen eine im Historischen wurzelnde Besinnung auf das „Wesen“ deutscher Kultur in den Mittelpunkt ihres deutschkundlichen Unterrichts rückte. Die Deutschkunde als Konzentration des Deutsch-, Geschichts- und Religionsunterrichts in Verbindung mit der Erdkunde, bildete nicht nur das Gemeinsame und Verbindende der drei Formen höherer Schulen, die sich im Laufe des 19. Jahrhunderts herausentwickelt hatten, sondern fand in den von Richert in Preußen neu eingeführten „Deutschen Oberschulen“ eine besondere Pflegestätte. Hier ging es ihm darum, den Gedanken eines neuen, dem deutschen Leben zugewandten „Humanismus“ zu verwirklichen. Es kann hier nicht darum gehen, ihr Schicksal darzustellen. Heinrich Weinstock hat aber in der Richert 1930 zu seinem 60. Geburtstag gewidmeten stattlichen Festschrift „Wesen und Wege der Schulreform“ mit schöner Offenheit gesagt: „... sein Lieblingskind ist auch sein Sorgenkind“⁴⁾. Später hat dann Fritz Blätt-

⁴ *Wesen und Wege der Schulreform*. Mit Heinrich Deiters und Lina Mayer-Kulenkampff, hrsg. v. Adolf Grimme. Geleitwort v. C. H. Becker. Berlin 1930. Heinrich Weinstocks Beitrag lautet: „Typen der Bildung und Typen der Schule“, S. 87–99.

ner⁵⁾ eine geradezu vernichtende Kritik daran geübt, schulmäßig verelementarisierte Geisteswissenschaft als „Bildung“ zu verstehen. Zumal aus dem von Ulrich Peters repräsentativ vertretenen Gedanken einer „deutschen Bildung“ sprach zugleich eine Metaphysik mit mystisch-religiösen Zügen. Aber nicht nur dagegen richteten sich die Bedenken, daß man über die verschiedenen Zeiten hinweg dem sich selbst in seinem innersten „Wesen“ gleichgebliebenen „deutschen Menschen“⁶⁾ nachzuspüren suchte und auf diese Weise „die sich bildende Einzelseele“ in der „deutschen Volksseele“ heimisch werden lassen wollte. Hier geht es z. T. um ein romantisches Geisteserbe. Das aber ist nur die eine Seite der Deutschkunde. Eine umfassende Würdigung der gesamten deutschkundlichen Bemühungen, die auch die Berichte aus der Praxis kritisch sichten müßte, hätte im einzelnen darzulegen, wie neben dem, was für die nüchterner gewordenen pädagogischen Tendenzen unserer Tage etwas spekulativ-verträumt wirkt, ein anderer, durchaus wirklichkeitsaufgeschlossener Zug hervortritt. Es gilt zwar, auch ihn kritisch zu sehen. Auf alle Fälle aber wird hier etwas in die Zukunft Weisendes sichtbar. Aus der *Geschichtskonzeption* der führenden Deutschkundler spricht nämlich nicht nur der Einfluß zeitgenössischer Kulturphilosophen, Literaturwissenschaftler und Kunsthistoriker, sondern auch die Geschichtspsychologie Karl Lamprechts. Für Lamprechts umfassend angelegte Kulturgeschichte bleibt bezeichnend, daß er sich unter Wilhelm Roscher dem Phänomen der Kultur zunächst vom Wirtschaftlichen her zugewandt hat. Sein ursprünglich vierbändiges Werk über das deutsche Wirtschaftsleben des Mittelalters (Leipzig 1886, neu aufgelegt 1960) macht zugleich beispielhaft deutlich, daß wirtschaftsbezogene Forschungen im 19. Jahrhundert ihren Standort noch voll innerhalb der Philosophischen Fakultät finden konnten. Die Sezession wirtschaftswissenschaftlicher Forschungen in den verselbständigten Raum eigener Hochschulen und Fakultäten vollzog sich unter ähnlichen Aspekten, die zur Gründung eigenständiger Technischer Hochschulen geführt hatten. Wollte man nämlich über das

5 Fritz Blättner: Die Methoden der Jugendführung durch Unterricht. Kritische Untersuchungen zur Didaktik der deutschen Jugendschule. Langensalza-Berlin-Leipzig 1937, bes. S. 121 ff. u. S. 142 ff.

Die entscheidenden Gedanken sind auch in die veränderte 2. Auflage übernommen worden, die unter dem Titel: Die Methoden des Unterrichts in der Jugendschule (Weinheim 1963) vorliegt. (Hier besonders S. 139 ff. und S. 158 ff.).

6 Ulrich Peters: Die soziologische Bedingtheit der Schule. Frankfurt am Main 1922. Geschichtlicher Arbeitsunterricht. Das. 1926 (Handbuch des Arbeitsunterrichts für Höhere Schulen, hrsg. v. Fr. A. Jungbluth, H. 8). Deutschkundlicher Geschichtsunterricht. Erfurt 1928. (Veröffentlichungen der Akademie Gemeinnütziger Wissenschaften zu Erfurt). In Verbindung mit Walther Hoffstätter hrsg.: „Sachwörterbuch der Deutschkunde“. Leipzig 1930, 2 Bände. Unter Mitwirkung anderer in Verbindung mit Paul Wetzal hrsg.: „Vergleichende Zeittafeln zur Deutschen Geschichte“. Frankfurt am Main 1923.

Philosophisch-Grundsätzliche und Historische hinaus die Fülle des in der Wirklichkeit des gegenwärtigen Gegebenen empirisch zu meistern ansetzen, so sprengte das den Wissenschaftsstil einer Philosophischen Fakultät. Ohne die organisatorische Verautonomisierung der modernen wirtschaftswissenschaftlichen Forschungsansätze wäre ihr gegenwärtiger Stand kaum denkbar. Jene Indifferenz, die das traditionale wissenschaftliche Bewußtsein des 19. Jahrhunderts — in so seltsamem Widerspruch zur industriellen Umwandlung Deutschlands — gegenüber der konkreten Wirtschaftswirklichkeit vielfach gezeigt hat, hat oftmals zu einer Ausgliederung der Wirtschaft aus dem Bewußtsein eines Umfassenden der menschlichen „Kultur“ geführt. Die für unser deutsches Sprachgefühl immer noch nicht überwundene Kluft zwischen „Kultur“ und „Zivilisation“ verdeutlicht, wie weittragend es sich auswirken mußte, daß Eduard Spranger in seinen „Lebensformen“ den Bereich der Wirtschaft wieder sinnvoll in den Kreis der großen Kulturbereiche und damit in die gelebte „Humanitas“ zurückgeholt hat. Was Spranger hier zumal in den Jahren nach dem ersten Weltkriege ausgestrahlt hat, fand im Hinblick auf die Rolle der Wirtschaft im Kultur- und Bildungsbewußtsein der Pädagogen in zwei zunächst völlig voneinander getrennten Schulbereichen Widerhall. Das Wirtschaftsgymnasium ist nun jene Schulform, in der sich heute beide zu innerer Einheit zusammengefunden haben.

Wo immer auch Spranger in den frühen zwanziger Jahren zu grundsätzlichen Schulfragen Stellung genommen hat, klingen die Grundgedanken seiner „Lebensformen“ irgendwie hindurch. Das ist z. B. auch in seinem für die Gymnasialreform so bedeutungsvoll gewordenen Vortrag über das Thema: „Der gegenwärtige Stand der Geisteswissenschaften und die Schule“ der Fall. Er hat ihn gehalten auf der Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Jena 1921. Weit nachdrücklicher als hier kommt in den Darlegungen über „Grundlegende Bildung, Berufsbildung und Allgemeinbildung“ die für die Entwicklung des jungen Berufsschulwesens ein geradezu kanonisches Ansehen gewonnen haben, zum Ausdruck⁷), daß alles Wirtschaftliche, menschlich bewältigt, als Bereich der Kultur zugleich seinen legitimen Ort im Bereich der „Bildung“ habe, wenn man darunter, um es auf eine knappe Formel zu bringen, die „subjektive“, d. h. in der einzelnen Person „aktualisierte“ Form der Kultur versteht. Für die Rolle des Wirtschaftlichen in der jüngeren Gymnasialgeschichte bleibt in diesem Zusammenhange darum durchaus bemerkenswert, daß z. B. die von Ulrich Peters

⁷ Eduard Spranger: Der gegenwärtige Stand der Geisteswissenschaften und die Schule. Leipzig 1922, bes. S. 39 f. Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung. (Zuerst 1918 abgedruckt in „Kultur und Erziehung“, 4. Auflage, Leipzig 1928, S. 186/204).

und Paul Wetzel herausgegebenen synoptischen „Zeittafeln“ (s. o.) geradezu zentral die Reflexion auf das gesellschaftliche und wirtschaftliche Leben der verschiedenen historischen Epochen zu lenken bemüht waren. Für die neueren Zeiten treten dann auch Ansätze für die volkswirtschaftlichen Theoriebildungen in der europäischen Geistesgeschichte hinzu. Übersehen darf man auch nicht, wie ernst man damals im Sinne der Weimarer Reichsverfassung den Zielsetzungen einer staatsbürgerlich-politischen Bildung zu entsprechen suchte. Somit wollte die Deutschkunde keineswegs im historischen Vorfelde ihres langen kulturphilosophischen Anmarsches zur damaligen Gegenwart stecken bleiben, sondern durchaus zu konkreten „Forderungen des Tages“ vordringen. Dieses nun blieb im deutschkundlichen Konzentrationsblock der Schulfächer vorwiegend dem erdkundlichen Bereich vorbehalten, der in der pädagogischen Kritik weniger beachtet worden ist. Mit seinem kulturkundlichen Akzent entspricht er zweifellos nicht dem, was eine mehr naturwissenschaftliche Sichtweise geographischer Phänomene für wesentlich hält. Dennoch kann man nicht bestreiten, daß — unbeschadet aller spekulativen Fragwürdigkeiten der theoretischen Grundlegung zumal der „Deutschen Oberschule“ — in der schulpraktischen Arbeit auch damals hinter den Lehrplänen „Lebenspläne“ im Sinne Sprangers gesehen worden sind. Auch in ihnen kamen darum jene didaktischen „Sinnrichtungen“ zur Geltung, wie sie vor allem Erich Weniger in seinen Gedanken zur Theorie des Lehrplans herausgearbeitet hat.⁸⁾ In Anlehnung an ihn könnte man versuchen, alles, was im Unterricht geschieht, unter die verschieden akzentuierte Sinnbezogenheit auf ein Gewesenes, auf ein Gegenwärtiges und auf ein Künftiges zu rücken. Den meisten Lehrinhalten unserer Schulen wohnt diese seltsame „Dreidimensionalität“ möglicher Sinnrichtungen inne. So wirken hier Schleiermachersche Gedanken nach, wenn wir an ihr auch die Formen einer Zurüstung junger Menschen auf akademische Studien in den Oberstufen unserer Gymnasien überprüfen. Maturität als „Reife“ meint stets mehr als „solide Kenntnisse“, so wichtig diese immer auch sind. Sie ist nicht anders denkbar als „Bildung“, diese verstanden als eine „innere Gestalt“⁹⁾ des Menschen. Die Gestalt aber formt sich „echt“, nur in einem jeweiligen Hier und Jetzt konkret gelebten Lebens. Wo immer also ein Gymnasialunterricht Jugendlichen den Nachvollzug von Sinnerfahrungen zumutet, für die ihnen erst das spätere Leben die Realerfahrungen ermöglichen kann, muß er sie erlebensmäßig überfordern, was

8 Erich Weniger: Die Theorie des Bildungsinhalts und des Lehrplans. 2. Aufl. Weinheim — Berlin 1956.

9 Wilhelm Flitner: Systematische Pädagogik. Versuch eines Grundrisses zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Breslau 1933, bes. S. 110 ff.

nicht heißt, daß die meisten das Geforderte nicht intellektuell oder wenigstens gedächtnismäßig zu meistern wissen. Darum bedeutet für unsere Gymnasialbildung ihre doppelte Aufgabe einer weitausgreifenden kulturellen Traditionsstiftung und einer Zurüstung junger Menschen auf ein erst künftig in geistiger und sittlicher Bewährung zu lebendes Leben zweifellos eine nicht aufhebbare Antinomie. Was vor allem immer wieder sogenannte „Versager“ provoziert, hängt zum großen Teil damit zusammen, daß vor allem die mehr für die *vita activa* geeigneten jungen Menschen, die das verwissenschaftlichte moderne Leben in vielen Positionen so dringend benötigt, häufig den Raum zwischen der Vergangenheit, in der das große kulturelle Erbe wurzelt, und dem noch in jeder Weise „Ungegebenen“ eines erst Künftigen als für sie ungefüllt empfinden und darum nicht in einem für sie geeigneten geistigen Raum verwurzeln. Hier liegt darum auch — erlebnispsychologisch gesehen — für manche Schüler der besondere Wert der naturwissenschaftlichen Fächer, die mit der unmittelbaren Erfahrbarkeit konkreter Phänomene, mit dem Experimentieren und mit Exkursionen das Jetzt und Hier einer erfüllten Gegenwärtigkeit erschließen. Andern, denen es nicht gegeben ist, schon in jungen Lebensjahren ein großes Kulturerbe sinnadäquat im Nacherleben zu „vergegenwärtigen“, ermöglicht die ihrem Wesen nach anders strukturierte Mathematik, sich in einem Jetzt und Hier voll gefordert und ausgefüllt zu sehen, zumal ihrem Denkgefüge die sinnrelativierende Erlebensdimension des Geschichtlichen fehlt.

Es gehört darum schon mit zu den nachdenklichsten Hinweisen Wilhelm Flitners, den Schüler unserer Oberstufen in einer Lebenssituation erfaßt zu haben, die Vergleiche seiner Lebenssituation mit den Erlebensbezügen gleichaltriger Lehrlinge des Berufslebens nahelegt.¹⁰⁾ Auch für den Gymnasiasten der Oberstufe sind schon im Hinblick auf seine späteren Berufsziele Vorentscheidungen gefallen. Ohne sie unterwürfe er sich kaum den hohen Lernforderungen seiner Lehrer. Im Unterschied aber zum berufsbegleitenden Schulsystem der Lehrlinge, liegt für jedes Gymnasium eine seiner schwierigsten pädagogischen Probleme darin, die Gymnasialjahre nicht ausschließlich als ein nur „Vorläufiges“ zu gestalten, sondern mit der Vorbereitung auf ein Künftiges zugleich die Erfüllung eines im Jetzt und

10 Wilhelm Flitner: Hochschulreife und Gymnasium. S. 47: „Im deutlichen Unterschied zur mittleren Schulstufe ist die dritte Ausbildungsstufe unseres Bildungsweges nach dem 15. Lebensjahr ‚professionell‘, auf die künftige Lebensarbeit spezifisch bezogen. Sie ist es auch da, wo sie ‚allgemeinbildend‘ verfährt. . . . Es liegt in dieser Altersstufe die Lehrzeit der Handwerker und Facharbeiter, der kaufmännischen Berufe und Techniker, es ist die Epoche der Berufs- und Fachschulen, und für den Gymnasiasten, der sich auf ein Fachhochschulstudium oder ein universitäres Studium vorbereitet, ist ein analoger Entschluß für eine Lebensarbeit in einer bestimmten Gruppe von Berufen oder Funktionen schon vorauszusetzen“.

Hier gelebten Lebens zu verbinden. Was Erich Weniger in Anlehnung an Grundtvig als „Aufklärung“ im didaktischen Sinne bezeichnet,¹¹⁾ sucht, allen verschiedenen unmittelbar menschlich-bedeutsamen Lebenssituationen zu entsprechen. Immer wieder neu und keineswegs auf bestimmte schulmäßige Fachgebiete begrenzt, wird im Gespräch des Lehrers mit seinen Schülern das von ihnen gelebte Leben in der Vielfalt seiner Sinnbezüge wie in seinen verschiedenen realen Kausalzusammenhängen aufgehehlt. Was innerhalb der kultur- und existenzphilosophischen Erörterung unserer Zeit Daseinserhellung und Standortbestimmung der Gegenwart heißt, findet in der lebendigen pädagogischen Situation — zumal junger Menschen in den Reifejahren — seit je seine pädagogische Entsprechung.

Unter diesem Gesichtspunkt fällt den Wirtschaftsgymnasien eine besonders glückliche Fülle pädagogischer Möglichkeiten zu. In der kurzen Zeit ihres Bestehens innerhalb unseres Gymnasialwesens sind sie innerhalb der unterrichtspraktischen Arbeit auch schon hinreichend deutlich geworden. Bezeichnenderweise ist aber das Wirtschaftsgymnasium nicht wie die „Deutsche Oberschule“ aus einer „Bewegung“ innerhalb der Philologenschaft hervorgegangen. Man kann es darum eher mit einem Pfropfreis vergleichen. Damit führt uns die historische Wurzel des Wirtschaftsgymnasiums auf die ältere Form der Wirtschaftsoberschule.

3. Die Wirtschaftsoberschule und ihre Entwicklung

Die Anfänge der deutschen Wirtschaftsoberschule und ihre Förderung in den einzelnen deutschen Ländern (besonders Sachsen, Baden und Bayern — hier als Wirtschaftsoberrealschule) sollen nicht im einzelnen nachgezeichnet werden.¹²⁾ Es genügt, auf ihren Ursprung im Bereich des jungen Berufs-

11 Desgl. S. 79 ff.

12 Das liegt vor in der Arbeit von Rolf Berke: Die Wirtschaftsoberschulen der Bundesrepublik Deutschland. Mit einem Geleitwort v. Karl Abraham, Stuttgart 1957. Eine bis zur Gegenwart fortgeführte Ergänzung des Buches liegt vor in R. Berkes Beitrag: Wirtschaftsoberschulen und Wirtschaftsgymnasien. (Handbuch f. d. kaufmännische Schulwesen. Hrsg. v. Walther Löbner u. a., Darmstadt 1963, S. 185—184). Der Verf. führt u. a. aus, wie es zum Beschluß der Ständigen Konferenz der Westdeutschen Kultusminister vom 17./18. Januar 1957 gekommen ist, in der die Umformung von Wirtschaftsoberschulen zu Wirtschaftsgymnasien bzw. deren Neugründung empfohlen wird. Bemerkenswert ist der Hinweis auf die offensichtlich ungenaue Terminologie dieses Beschlusses. Er faßt merkwürdigerweise unter der Bezeichnung Wirtschaftsoberschule zusammen (1) den neuen vierten Typ des Gymnasiums mit dem Ziel der vollen Hochschulreife und (2) die bisherige, zur Höheren Berufsfachschule erklärte „Wirtschaftsoberschule“. — Diese ist, zumal seit in den letzten Jahren die ganz auf Belange der kaufmännischen Berufspraxis eingestellte „Höhere Wirtschaftsfachschule“ mit Nachdruck gefördert wird (Prüfungsziel: der „Praktische Betriebswirt“), in ihrer Mittelstellung zu weiterer Klärung ihres pädagogischen Auftrages genötigt. —

schulwesens in der Zeit nach dem ersten Weltkriege hinzuweisen. Vor allem hat Willy Hellpach in Baden den Wirtschaftsoberschulgedanken großzügig entwickeln helfen. Dabei wirkt in allem offensichtlich nur äußerlich mit, daß mit dem nun geschaffenen „Wirtschaftsabitur“ der jungen Handelshochschule eine Aufgabe abgenommen wurde, die ihr selbst so lange noch oblag, als anfangs vielfach auch Immature mit ausreichender kaufmännischer Praxis zur Immatrikulation zugelassen werden konnten. Sie erhielten die Auflage, nach gewisser Zeit in einer Sonderprüfung nachzuweisen, daß sie Wirtschaftswissenschaften mit Erfolg studieren könnten. Damit wird gleich die „Fakultätsreife“ in der Abschlußprüfung der Wirtschaftsoberschule verständlich, die bis heute ihr besonderes äußeres Merkmal geblieben ist, wenngleich inzwischen Baden-Württemberg und Hessen Wege gefunden haben, auch dem Wirtschaftsoberschüler entweder durch eine Ergänzungsprüfung (Hessen) oder durch eine entsprechend gestaltete Abschlußprüfung (Baden-Württemberg) mit der „vollen Hochschulreife“ den Zugang zu allen akademischen Studien zu erschließen. Von Anfang an wohnt damit der Wirtschaftsoberschule eine doppelte Zielsetzung ihrer Bildungsarbeit inne. Nicht nur hat sie im Sinne einer Höheren Berufsschule schulmäßig auf eine gehobene kaufmännische Berufstätigkeit vorbereitet, sondern zugleich auf ein hochschulmäßiges Studium der Wirtschaftswissenschaften. Mancherlei Gründe haben nun nach dem zweiten Weltkriege die Verbreiterung der Wirtschaftsoberschule in den norddeutschen Ländern gefördert. Vielfach wird sie als geradlinigster Weg von Mittelschulabgängern zu einem Hochschulstudium verstanden, anderen gilt sie als der einzige lateinlose Weg zur Hochschule überhaupt. Solche Zweckmäßigkeitsüberlegungen aber erklären die besondere Anziehungskraft dieses Schultyps auf intellektuell durchaus begabte Schüler unserer Gymnasien nicht. Bedenkt man, daß die meist nur als „Oberstufen-Zug“ im größeren Verband kaufmännischer Schulen organisierte Wirtschaftsoberschule vielerorts für die Aufnahme ein im Durchschnitt „befriedigendes“ Versetzungszeugnis nach der Klasse 11 verlangt, so kennzeichnet das

Über die schulverwaltungsrechtlich verschiedene Zuordnung der Wirtschaftsgymnasien in den einzelnen Ländern gibt R. Berke entsprechende Hinweise. —

Die besondere pädagogische Problematik der neuen Schularbeit stellt Alois Köstel ausführlich dar in seiner Schrift: Das Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Gymnasium (Wirtschaftsgymnasium). Ein Beitrag zu seiner theoretischen Begründung. Bad Homburg v. d. H. — Berlin—Zürich 1959. — „Zur Geschichte der bayerischen Wirtschaftsgymnasien“ vergl. Hans Vorholzer. In: „Mercur-Bote, Monatsschrift für Wirtschaftsschulen“ 7. Jg. 1959/12, S. 622 ff. Auch hat Josef Derbolav, spekulativ weit ausholend, in seinen Darlegungen über „Wesen und Formen der Gymnasialbildung“ (Bonn 1957) einen bedeutungsvollen „Beitrag zur Theorie der Wirtschaftsoberschule“ geleistet.

deutlich das Bestreben, einer möglichen Einschätzung als „Ausweg“-Schule zu begegnen.

Die Entwicklung unseres gesamten kaufmännischen Bildungswesens nach dem ersten Weltkriege ist bisher noch nicht umfassend dargestellt worden. Manches von ihr wird man überhaupt nur richtig verstehen, wenn man in der frühen deutschen Diplom-Handelslehrerschaft den ungewöhnlich hohen Anteil derer bedenkt, die ihren Weg zunächst über das alte Lehrerseminar genommen hatten. Ihre starke Aufgeschlossenheit für grundlegende pädagogische Fragen lag ihnen damit sozusagen im Blut. Durch die Erhebung der Pädagogik zum zweiten wissenschaftlichen Hauptfach in der Diplomprüfung ist an das Hochschulstudium der Diplom-Handelslehrer von Anbeginn bis heute in bemerkenswerter Weise ambivalent. Die Pädagogik bildet geradezu ein lebendiges Ferment des gesamten fachwissenschaftlichen Studiums. Besonders ermöglichten die Handelshochschulen in Leipzig und Berlin manchem Studenten, auch an der Universität Pädagogik zu hören. So haben bis zum zweiten Weltkriege in Berlin viele Eduard Spranger regelmäßig gehört, in Leipzig bis 1920 Spranger, nach ihm Theodor Litt. Die besonderen Probleme der an der Handelshochschule Berlin von Friedrich Feld entwickelten jungen Wirtschaftspädagogik¹³⁾ gründen nun nicht allein in Sprangers Kulturphilosophie, mag deren Einfluß auch bis heute in der einschlägigen Zeitschriftenliteratur an der kulturphilosophischen Terminologie feststellbar sein. Entscheidendes der modernen Wirtschaftspädagogik liegt in einer sehr alten Tradition der kaufmännischen Schulen selbst. Man darf diese Tradition allerdings nicht im Institutionellen suchen. Wir besitzen aber ein Schrifttum seit dem späten Mittelalter, in dem man in Europa immer wieder neu zu fixieren angesetzt hat, was, wie es um 1500 ein Benedetto Cotrugli nannte, den „mercante perfetto“ ausmacht und was um 1675 Jacques Savary als „parfait négociant“ beschrieben hat. In den deutschen Handelsschulgründungen des 18. und auch noch des 19. Jahrhunderts bekundet sich immer wieder das sehr komplexe Lebensleitbild eines in seinem Berufe „tüchtigen“ Kaufmannes: kenntnisreich und erfahren in den Dingen der Welt und der Menschen, vor allem aber „ehrbar“. Das aber heißt nun, daß seinem mit der kaufmännischen Berufsarbeit gesetzten Gewinnstreben ein letztlich im christlichen Sinne sittlich Verpflichtendes die Waage hält. So haben kaufmännische Schulen seit je nicht nur die

13 Friedrich Feld: Aufgaben und Stellung der Wirtschaftspädagogik an den Handelshochschulen und den Wirtschaftlichen Fakultäten. („Die Erziehung“, 8. Jg. 1933/12, S. 730 ff.) und „Die Wirtschaftspädagogik. Ihr Werden und Wesen, ihre Aufgaben und Wege“ Desgl. 15. Jg. 1940/10 u. 11). Das übrige Schrifttum Felds bei Alfons Dörschel: „Einführung in die Wirtschaftspädagogik“. (Berlin u. Frankfurt am Main 1960), S. 202.

klassischen Inhalte kaufmännischen Berufswissens tradiert: die verschiedenen Bereiche kaufmännischen Rechnens, Buchführung, Waren- und Länderkunde und die modernen Fremdsprachen. Immer haben sie auch in der sittlichen Erziehung des jungen Menschen eine besondere Aufgabe gesehen. So lassen sich die verschiedenen historischen Ansätze zur Gründung kaufmännischer Schulen¹⁴⁾ im Vergleich zu den „wissenschaftlich-gelehrt-literarischen“ Anstalten als „weltmännisch-praktische“¹⁵⁾ verstehen. Ergänzen muß man noch, wie eng solche kaufmännischen Schulen zugleich mit der Herausbildung der Vorformen einer heute an unseren Universitäten gelehrt modernen Betriebswirtschaftslehre verbunden sind. Das haben die Forschungen von Josef Löffelholz sehr deutlich gemacht.¹⁶⁾ Was sich dann in jüngster Zeit in großer Breite als unser modernes Handelsschulwesen entwickelt hat, bleibt vor allem das Verdienst ihrer Lehrerschaft. Sie wußte sich dabei in ihrem Bemühen schon früh von führenden Vertretern der modernen wissenschaftlichen Pädagogik gestützt. Neben Eduard Spranger steht in den zwanziger Jahren vor allem Aloys Fischer,¹⁷⁾ und nach dem zweiten Weltkriege hat ihnen Theodor Litt wiederholt die besondere Bedeutsamkeit ihres pädagogischen Ansatzes bestätigt.¹⁸⁾

Niemals aber hätte sich innerhalb des kaufmännischen Bildungswesens die Wirtschaftsoberschule entwickeln können, wenn sie nicht mit ihrer pädagogischen Konzeption eine große Anziehungskraft auf Lehrer gymnasialer Vorbildung ausgeübt hätte; erteilen diese doch auch an den Wirtschaftsoberschulen über zwei Drittel des gesamten Unterrichts.¹⁹⁾

14 Walther Löbner: Abriß der Geschichte des kaufmännischen Schulwesens in Deutschland (Handbuch f. d. kaufmännische Schulwesen. Darmstadt 1963, S. 11–25) und Rolf Berke: Überblick über die Geschichte der kaufmännischen Schulen (Handbuch f. d. Berufsschulwesen. Hrsg. von Fritz Blättner u. a. Heidelberg 1960, S. 138–152).

15 Wilhelm Flitner: Grund- und Zeitfragen der Erziehung und Bildung. Stuttgart 1954, S. 108.

16 Josef Löffelholz: Geschichte der Betriebswirtschaft und der Betriebswirtschaftslehre. Stuttgart 1935.

17 Aloys Fischer: Wirtschaftsleben und Schulsystem. (1928). Abgedruckt in: „Leben und Werk“, Bd. 3/4, (München o. J.), S. 301–317. Desgl.: „Wirtschaft und Schule“ (1932), abgedruckt bei Hermann Röhrs: Die Bildungsfrage in der modernen Gesellschaft. (Frankfurt am Main 1963) S. 35–60.

18 Z. B. in: Theodor Litt: Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt (Bonn 1955): „Ich stehe nicht an zu behaupten, daß heute das pädagogische Leben am kräftigsten in den Kreisen derjenigen pulsiert, die, weil an der Berührungsstelle von Erziehung und Wirtschaft postiert, am wenigsten in Versuchung kommen, in ihren pädagogischen Planungen den Bedingungen des modernen Arbeitslebens die ihnen gebührende Rücksicht zu versagen und einer Bildung unter der Glasglocke der Innerlichkeit das Wort zu reden“. (S. 140).

Vergl. auch: Wilhelm Flitner: Hochschulreife und Gymnasium. S. 93.

19 Vgl. dazu den Auszug aus der 84. Sitzung des Schulausschusses am 4./5. Juli 1963 Saarbrücken: „Die WO ist keine berufsvorbereitende Schule wie die Höhere Handelsschule und setzt wie sie keine Berufserfahrung voraus. Sie ist auf eine allgemeine

Diese so auffällige Hinwendung zur „allgemeinen Bildung“ ist keineswegs eine dem Berechtigungsgedanken widerstrebend zugestandene Konzession, sondern entspricht von Anbeginn dem Besonderen des kaufmännischen Bildungsgedankens. Die von Eduard Spranger mit Nachdruck erhobene Forderung, die Berufsbildung so tief anzulegen, daß aus dem jeweils Spezialistischen aller Berufsbezogenheit wieder das Übergreifend-Allgemeine menschlicher Bildung überhaupt hervorgehen könne, hat sich zwar mehr und mehr bei vielen Berufen als äußerst schwierig erwiesen. Daß aber der Grundansatz kaufmännischer Berufsbildung auch heute noch — zumal in seiner traditionellen schulmäßigen Form — reiche Möglichkeiten dazu bietet, hängt vor allem damit zusammen, daß die traditionale kaufmännische Berufsbildung ihrem Wesen nach immer schon über sich selbst hinausweist. Der „gebildete Kaufmann“ will ein „Gebildeter schlechthin“ sein; das gilt nicht nur für die Ambitionen der großen Handelsherren alter Zeit oder für den modernen grandseigneurialen Wirtschaftsführer, sondern bekundet sich schon seit dem 18. Jahrhundert bis heute auch in den in Eigenhilfe geschaffenen freiwilligen beruflichen Fortbildungsorganisationen der kaufmännischen „Angestellten“ — wie man heute die einstigen „Commis“ und „Handlungsgehilfen“ nennt.

In diesem Sinne bedeutet die Wirtschaftsoberschule die Stätte einer „höheren“ Bildung, die sich auf den kaufmännischen Berufsgedanken gründet und damit pädagogisch aus ihm zugleich einen nicht unbedeutsamen Impuls für die Lebensnähe ihrer Lehrgehalte und die methodischen Formen ihrer Verlebendigung gewinnt. Vor allem kommt das den Wirtschaftsfächern zugute, dem besonderen Feld der Diplom-Handelslehrer. Herkömmlich werden sie als Betriebswirtschaftslehre, Volkswirtschaftslehre, Kaufmännisches Rechnen, Finanzmathematik und Buchführung fachlich aufgegliedert. Die auf den Universitäten nach ihren Fragestellungen und Methoden lehrstuhlmäßig getrennten Disziplinen Volkswirtschaftslehre und Betriebs-

Bildung einschließlich einer allgemeinen wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Bildung hin angelegt. — Während die Höhere Wirtschafts-Fachschule etwa 25% ihrer Stundenzahl auf die Allgemeinbildung im traditionellen Sinne verwendet, sind in der WO 65–75% dafür vorgesehen. Von der WO wird grundsätzlich die wirtschaftliche Spezialausbildung ferngehalten, während sie für die Höhere Wirtschafts-Fachschule charakteristisch ist. — Für die Wirtschaftsgymnasien gilt das, was für die WO als unterscheidendes Kriterium in quantitativer Hinsicht hervorgehoben wurde, in verstärktem Maße.“

Für eine fruchtbare Koordinierung der Zusammenarbeit von Philologen und Diplom-Handelslehrern in den westdeutschen Wirtschaftsoberschulen und Wirtschaftsgymnasien hat sich der Flensburger Studiendirektor Walther Klatt mit der Gründung der von ihm bis heute geleiteten „Arbeitsgemeinschaft der Direktoren an Wirtschaftsoberschulen und Wirtschaftsgymnasien“ besondere Verdienste erworben. — Es gibt z. Zt. in der BRD bis zum 31. 12. 1963 44 Wirtschaftsoberschulen und 26 Wirtschaftsgymnasien.

wirtschaftslehre erscheinen also bei einer Umformung in schulbildende Inhalte und Gehalte zunächst auch weiterhin getrennt. Eben das soll nun neuerdings im Bereich der deutschen Wirtschaftsoberschulen anders werden. Man will jetzt beide akademischen Disziplinen als ein einheitliches neues „Schulfach“ zusammenfassen, für das man den Namen „Wirtschafts- und Soziallehre“ gefunden hat. Vom Pädagogischen her liegt ein Vergleich mit den Erörterungen um das „Übergreifende“ im Gymnasialfach der „Gemeinschaftskunde“ nahe.²⁰⁾ Sicher gibt es vor allem dort Gemeinsamkeiten, wo es um ein Durchdenken und um eine kategoriale Ordnung des im Jetzt und Hier gelebten mitmenschlichen Lebens geht. Zweifellos stiftet in beiden Bereichen das Prinzip des „Sozialen“ ein verpflichtendes sittliches Wertzentrum, von dem aus in der Wirtschafts- und Soziallehre auch ethische Kategorien an den Bereich des Wirtschaftlichen herangetragen werden. Dennoch führt uns diese Umwandlung auf jene fruchtbare pädagogische Rückwirkung, die das junge Wirtschaftsgymnasium auf die Weiterentwicklung der Wirtschaftsoberschule ausübt und die beiden Schulformen noch einen bedeutungsvollen Schritt aneinandergerückt hat.

4. Über den Bildungsgehalt der Wirtschafts- und Soziallehre

Bei der Ausgestaltung des Wirtschaftsgymnasiums galt es, zwei Gefahren zu begegnen. Der wirtschaftsbezogene Unterricht durfte nicht als eine Art Fremdkörper in den sonst traditional unverändert ablaufenden Unterricht neu sprachlicher oder mathematisch-naturwissenschaftlicher Richtung eingehängt werden. Über die hier erforderliche innere Durchstrukturierung des gesamten Unterrichts soll nicht näher die Rede sein.²¹⁾ Für die Wirtschaftsfächer aber stand von Anfang an fest, ihren Sinn pädagogisch neu zu bestimmen. Dem Charakter einer allgemeinbildenden Schule entsprechend mußte als erstes der an Wirtschaftsoberschulen heimische Bezug zum kaufmännischen Berufsgedanken fallen. Andererseits aber sollte man den pädagogisch so fruchtbaren Bezug des erprobten Unterrichts in der Betriebswirtschaftslehre zum Konkreten, der vor allem in einem Betriebspraktikum zum Ausdruck kommt, nicht aufgeben. Pädagogische Bedenken sprechen dagegen, die anschauliche Bezugnahme auf das konkrete Wirtschaftsleben

²⁰ Vergl. Karl Seidelmann: Das Prinzip des „Übergreifens“ in der gymnasialen Bildung. In: Z. f. Päd., Jg. 1963, S. 131–147.

²¹ Verwiesen sei auf die Aufsatzreihe von H.-P. Freytag unter dem Leitgedanken einer Grundlegung der praktischen Bildungsarbeit im Wirtschaftsgymnasium. („Der Merkurbote“. 8. Jg. 1960 bis 10. Jg. 1962).

unserer Zeit mit all seinen bedrängenden Problemen keineswegs einem mehr meditativ und spekulativ gerichteten Unterricht aus der Sicht der Volkswirtschaftslehre zu opfern. So kam man in gegenstandstheoretischer Neubesinnung zu einer Konzeption, die zwar den kaufmännischen Berufsgedanken ausklammert, nicht aber den Bezug des Unterrichts auf die konkreten Wirtschaftsphänomene. Im Sinne eines „Humanen“, das in aller Bildung das Wesentliche bedeutet, galt es, das neue Fach sinnvoll durchzustrukturieren. Damit aber trat diese neue Wirtschafts- und Soziallehre — vom Pädagogischen her — beherzt aus dem versachlichenden Denkansatz der ursprünglichen akademischen Disziplinen heraus. „Das Wirtschaftliche“ ward bewußt wieder mehr als *nur* ein Inbegriff von Wirklichkeitsbezügen, die sich in exakten Zahlenreaktionen durchleuchten und überprüfen lassen. Vielmehr erscheinen alle problemspezifischen „ökonomischen“ Realgegebenheiten wieder in ein Wertsystem eingefügt, das ein Wesenhaftes des Menschlichen sittlich ordnet. Der dabei überall in den Mittelpunkt gerückte „Mensch“ stellt nun weder den fiktiven homo oeconomicus dar noch das Gegenbild eines reinen homo sapiens. Es geht auch in allen „Sachverhalten“ der Wirtschaft um den „wirklichen“ Menschen in der Mannigfaltigkeit seiner Lebensbezüge. Auch im Leben der „Wirtschaft“ hat er ständig menschlichen Ansprüchen zu genügen. Ein solcher Unterricht, der ein Sein stets an einem Seinsollen mißt, ist zugleich genötigt, den oft mehr pragmatischen und auch den mehr spekulativ kulturkundlichen Ansatz, die ihm didaktisch anfangs eigen waren, in den Bereich der auf Entscheidungen gegründeten „strengen“ Urteilsbildung weiterzuführen. Was hier im Sinne einer „exemplarischen Lehre“²²⁾ durchgeführt werden soll, realisiert sich zugleich ganz im Zeichen einer kategorialen Bildung.²³⁾ Damit erreicht ein solcher Unterricht in seinem Effekt zugleich das, was von soziologischer Seite her als „gegenwartsnotwendig“ — wenngleich ohne zulängliche pädagogische Legitimation — gefordert wird.

5. Wirtschaftsgymnasium und Studierfähigkeit

Wilhelm Flitner hat für eine künftige fruchtbare Ausgestaltung unserer Gymnasialoberstufen den Leitgedanken einer „Initiation“²⁴⁾ entwickelt und ihn in seiner pädagogischen Trächtigkeit begründet. Es bleibt an Erfahrungs-

22 Hans Scheuerl: Die exemplarische Lehre. Sinn und Grenzen eines didaktischen Prinzips. In: Forschungen zur Pädagogik und Anthropologie. Hrsg. v. O. F. Bollnow, W. Flitner, A. Nitschke. Tübingen 1958.

23 Erich Lehmenick: Die Theorie der formalen Bildung. Göttingen 1926. In: Göttinger Studien zur Pädagogik. Hrsg. v. Herman Nohl, H. 6, bes. S. 45 ff.

24 Wilhelm Flitner: Hochschulreife und Gymnasium. Heidelberg 1959, bes. S. 59 ff.

befunden zu überprüfen, wie sich der Abiturient der Wirtschaftsgymnasien in den verschiedenen akademischen Studien bewährt. Der Verfasser hofft, was ihm bisher an Material über Studienbewährung ehemaliger Wirtschafts-*oberschüler* beim Abschluß ihrer wirtschaftspädagogischen Studien vorliegt, in einiger Zeit veröffentlichen zu können. Es zeigt, was auch statistische Vergleiche bestätigen, im ganzen ein Bild, das sich von dem der übrigen Abiturientengruppen nicht wesentlich unterscheidet. Man könnte darin im Hinblick auf das Wirtschaftsgymnasium etwas Ermutigendes sehen. Im Hinblick auf den Sprung, den jeder Mulus einmal in den Betrieb unserer Universitäten und Hochschulen tun muß, mag das andererseits wiederum nicht allzu viel besagen, es sei denn, daß sich bei der gesamten Umformung der Oberstufe zu einer „*facultas artium*“ ein wesentlich spannungsloserer Übergang von der Schule zur Universität ergibt.²⁵⁾ Als wichtig erweisen sich die in ihrer gleichsam instrumentalen Bedeutung zu sehenden und darum auch gleichsam katalogisierbaren Kenntnisse und Fertigkeiten. Nicht minder wichtig aber bleibt immer das, was einer für seine eigentliche menschliche und leistungsmäßige Bewährung auf den Hochschulen mitbringt an Sach- und Wertempfänglichkeit seines Geistes und an Anstrengungsbereitschaft im Hinblick auf seine Selbstdisziplinierung. Entscheidend für das Werk der Selbsterziehung ist alles, was ihn aus sich selbst heraus dazu treibt, den tieferen Sinn der akademischen Traditionen unserer Hohen Schulen zu bejahen und ihnen nachzuleben. An der Erfüllung dieser Aufgabe wird man auch den Wirtschaftsgymnasiasten auf der Universität bewerten. An dem aber, was er dann auf den Hohen Schulen „wird“, und an dem, wie er sich später in den verschiedenen akademischen Berufen bewährt, wird — mit Recht — nicht mehr nur sein Reifezeugnis beurteilt.

²⁵ Vergl. z. B. Leonhard Froeses „Einleitung“ zum Podiumsgespräch des „Forum Philippinum“: „Mit welchen Voraussetzungen kommt der Student zur Universität?“ und Froeses eigenen Beitrag zur Diskussion: „Voraussetzungen eines geisteswissenschaftlichen Studiums“. (Jahrbuch des Marburger Universitätsbundes. Marburg/Lahn 1964, S. 227 f., S. 245 — 251).

Strukturen und Lebensformen neuer Universitäten

von Hans Wenke

Wer heute über die Universität, ihre Probleme, Tatbestände und Aufgaben spricht, kann mit dem Interesse der öffentlichen Meinung rechnen. Das ist für uns, die wir in diesem Bereich arbeiten, sehr erfreulich, weil wir darin eine große Hilfe sehen. Man ruft alle, die für die Pflege und Entwicklung des wissenschaftlichen Lebens verantwortlich sind, dadurch zu größeren Anstrengungen auf, daß man auf die bestehenden Mängel hinweist. Da die Ermunterungen ausnahmslos unter diesem Aspekt stehen, ist es freilich nicht verwunderlich, daß bei denen, die der Universität ferner stehen, aber an deren Geschick lebhaften Anteil nehmen, Globalurteile entstehen, die zugleich mit dem Hilferuf das Ansehen der deutschen Wissenschaft schädigen. Wenn man solche Äußerungen zusammenhält und unmittelbar und ohne Nachprüfung auf sich wirken läßt, müßte man zu durchgängig negativen Urteilen kommen: z. B. die Wissenschaft in Deutschland liegt unter dem Niveau, das sie in anderen Ländern erreicht hat und hält. Oder: man müßte vor die Universitäten Schilder mit der Aufschrift stellen: Das Betreten dieses Geländes ist lebensgefährlich. Solche Meinungen sind aber nicht hilfreich sondern entmutigend und — was weit wichtiger ist — unberechtigt, weil sie in dieser allgemeinen Form der Wirklichkeit nicht entsprechen. Manchmal hat man sogar den Eindruck, daß die erregte Stimmung sich selbständig macht und überhaupt nicht mehr auf die konkrete Situation zielt. Das nenne ich den Selbstgenuß der Katastrophenstimmung. Leider fehlt es hier nicht an Stimulantien; denn wer sich in Superlativen der Untergangsprophetie ergeht, kann sicher sein, in der Öffentlichkeit als interessanter und wachsamer Geist aufzufallen und entsprechend gewürdigt zu werden. Der Erkenntnis und Klärung der Situation oder gar der praktischen, konkreten Abhilfe hat er damit freilich nicht gedient. Dazu bedarf es differenzierter Urteile in beherrschter, nüchterner Sprache, wenn wir die Tatbestände so darstellen wollen, wie sie sich verhalten. Darauf aber kommt es an, und darum will ich mich hier bemühen. Damit stehe ich glücklicherweise nicht allein.

Ich habe es als außerordentlich wohltuend und sachgerecht empfunden, als ich das Hauptreferat des Präsidenten der Deutschen Forschungsgemeinschaft, Professor Gerhard Hess, auf der Jahrestagung 1963 in München hörte, der mit abgewogenen Urteilen ein nuancenreiches Bild vom Zustand

der deutschen Wissenschaft zeichnete.¹⁾ Er zeigte, daß es Forschungsbereiche gibt, in denen Deutschland den internationalen Status nicht erreicht oder hinter ihm zurückbleibt oder auch unter das bisher gewährte eigene Niveau zurückgesunken ist. Er führte dafür die Gründe an, die er keineswegs mit der Absicht der Entlastung oder der Verteidigung vorbrachte. Sodann nannte er Beispiele von Wissenschaften, in denen wir den internationalen Status halten oder auch überschreiten, und schließlich erwähnte er die Bereiche, in denen andere Länder einen unbestrittenen Vorrang haben und Deutschland niemals an erster Stelle oder in der vorderen Reihe stand. An diesem letzten Punkt zeigt sich der Wert einer differenzierten Betrachtung besonders deutlich. Denn manche der Globalurteile über den allgemeinen Rückstand gehen von der völlig falschen, übrigens von vornherein höchst unwahrscheinlichen Voraussetzung aus, daß Deutschland in allen Bereichen der Forschung einst führend gewesen sei. Nur eine nüchterne Betrachtung der sehr verschiedenartigen Situationen ist hilfreich, weil sie allein geeignet ist, die praktischen Ansatzpunkte für die Überwindung von Mängeln und Schwierigkeiten von Fall zu Fall zu finden.

In der gleichen Betrachtungsweise will ich vom Stand der Bemühungen sowohl um den Ausbau der bestehenden Hochschulen als auch um die Neugründung von Universitäten berichten.

I

Aus der Fülle der Tatbestände und Probleme wähle ich einige aus, um nicht in Allgemeinheiten zu geraten, sondern so konkret wie möglich zu bleiben:

1. Die Tatbestände der Überfüllung
2. Die Spannung zwischen akademischer Bildung und Berufsausbildung
3. Das Verhältnis von akademischem Lehramt und wissenschaftlicher Forschung
4. Das Bild der Studenten

Zu 1.

Die Überfüllung der Hochschulen wird meistens unter dem Stichwort „Mangel an Arbeitsplätzen“ beschrieben. Schon hier zeigt sich, wie nötig und nützlich eine differenzierende Beurteilung der Situation ist. Ich gebe dafür Beispiele: In einem Chemischen Institut braucht jeder Student einen Arbeitsplatz, der mit einer Gasleitung, mit Apparaten usw. ausgestattet

1 Gerhard Hess, Bestandsaufnahme der heutigen Forschung (Stifter-Verband — Schriftenreihe zur Förderung der Wissenschaft 1963, Heft 3) Essen 1963, S. 5—14.

ist, weil er nur dann die experimentellen Arbeiten durchführen kann, die von ihm verlangt werden. Das sieht jeder ein, und es bedarf keiner weiteren Erläuterung. Also muß man hier — der Frequenz der Studenten entsprechend — für Arbeitsplätze sorgen, oder man ist gezwungen, Studenten wegen des Mangels an Arbeitsplätzen abzuweisen. Diese Maßnahme eines numerus clausus ist rechtlich unanfechtbar, aber deshalb nicht etwa erwünscht, sondern höchst bedauerlich. Hier ist Abhilfe nötig. Diese Situation finden wir aber nicht in gleicher Art in allen Fakultäten, z. B. nicht in der Juristischen oder Theologischen Fakultät und in den meisten Fällen auch nicht in den Gebieten der Philosophischen Fakultät. Wenn man sich hier an die Vorstellung vom Arbeitsplatz halten würde, die für ein Chemisches Institut gilt, müßte man z. B. folgende Überlegung anstellen: Es gibt 1 500 Studenten der Germanistik; man kann sie also als Mitglieder des Germanistischen Seminars betrachten. Dieses Seminar hat aber in den Räumen der Fachbibliothek nur 200 oder 300 Plätze, also muß man 1 200 oder 1 300 neue Arbeitsplätze schaffen. Diese und ähnliche Rechnungen werden oft angestellt, und die Situation wird deshalb als unhaltbar beurteilt. Es ist aber weder möglich noch notwendig noch auch sinnvoll, jedem Studenten einen solchen Arbeitsplatz zu schaffen und gleichsam in Permanenz zu reservieren. Die Studenten sitzen nicht von früh bis spät in den Seminarräumen, und viele von ihnen finden Möglichkeiten des Bücher-Studiums außerhalb dieser Seminare; sie sind überhaupt nicht an einen Arbeitsplatz gebunden wie ein Student der Naturwissenschaften; sie sind in der günstigeren Lage, ihre Arbeitssituation freier und ungebundener zu gestalten, so daß es unsinnig ist, hier in gleicher Weise vom Arbeitsplatz zu sprechen und unter diesem einseitigen Aspekt generelle Mißstände zu konstatieren und ebenso generelle Forderungen aufzustellen. Das male ich nicht aus, um irgendetwas zu beschönigen sondern um zu begründen, daß man von Fall zu Fall die Akzente richtig setzen muß. Auch hier gibt es Rangordnungen der Dringlichkeit, die nicht Ausdruck des Wertes einer Disziplin sind, sondern sich aus der grundverschiedenen Struktur der einzelnen Studienfächer und der akademischen Ausbildungsgänge ergeben. Mit meinem Hinweis auf differente Situationen will ich den Blick auf sinnvolle und wirksame Abhilfen lenken, nicht etwa die Tatsache der Überfüllung leugnen oder bagatellisieren. Auf's Ganze gesehen bieten sich zwei umfassende und wirksame Maßnahmen an: Der Ausbau der bestehenden Hochschulen und die Neugründung von Hochschulen. Die eine ist so wichtig wie die andere; hier gibt es keine Möglichkeit zu einer „Entweder-Oder“-Entscheidung.

Daß unsere Hochschulen ausgebaut werden, kann jeder sehen. Ich lege großen Wert auf diese Feststellung. Es muß zwar noch vieles geschehen;

aber man würde sich ein völlig falsches Bild vom gegenwärtigen Stand der Dinge machen, wenn man aus diesem Hinweis schließen wollte, daß bisher nichts Nennenswertes geschaffen sei. In jeder Universitätsstadt entstehen neue Hochschulviertel, die Landesregierungen und Landesparlamente haben hierfür die Mittel zur Verfügung gestellt und werden es weiterhin tun. Das stelle ich als eine schlichte, unbezweifelbare Tatsache fest, die man nicht deshalb ignorieren darf, weil sonst etwa die Kritik und die Mahnung zur größeren Leistung ihre Schärfe und ihren Schwung verlieren würden. Diejenigen, die die Ausbau- und Aufbauarbeit leisten, wissen aus eigener täglicher Erfahrung und Anschauung ganz genau — und besser als viele andere —, was noch fehlt. Ich meine, daß wir das eine wie das andere im Blick behalten müssen. Wir sollten die Bemühungen um den Ausbau der Universitäten zur Kenntnis nehmen und respektieren; wenn das geschieht, können wir mit größerer Berechtigung feststellen, daß das bisher Geleistete noch nicht ausreicht, und wir können dann auch die notwendigen künftigen Anstrengungen verlangen.

Zu 2. und 3.

Wir konstatieren eine starke Spannung zwischen akademischer Bildung und Berufsausbildung, die ihre unmittelbaren Folgen für das Verhältnis von akademischem Lehramt und wissenschaftlicher Forschung hat. Deshalb behandle ich beide Fragenkomplexe gemeinsam. In der Frage, wie man die Spannung zu erklären hat und wie man sie mildern kann, habe ich eine Meinung, die von der Auffassung vieler oder mancher meiner Kollegen abweicht und die ich deshalb genauer begründen will. Diese Spannung liegt in der Natur der Sache und läßt sich nicht beseitigen. Sie ließe sich nur lösen, wenn man die Sache selbst ändern, d. h. wenn man akademische Bildung und Berufsausbildung trennen würde. Das Motiv eines solchen Vorschlags verdeutliche ich durch folgenden Gedankengang eines Professors: „Meine Aufgabe besteht an und für sich darin, Forschung und Lehre zugleich zu betreiben, also die oft beschworene Einheit von Forschung und Lehre zu wahren. Das Hauptgewicht liegt in der Forschungsarbeit. Ihr gilt mein eigentliches Interesse, und das wird auch von mir erwartet. Aber ich werde in viele Aufgaben der Berufsausbildung verstrickt, die mit der Forschungsarbeit selbst nicht viel zu tun haben. Es wäre doch großartig, wenn ich von dieser Last befreit wäre, z. B. dadurch, daß ich nur mit einer kleinen Zahl von fortgeschrittenen Studenten, die an der Forschungsarbeit interessiert sind, zusammenarbeiten könnte, vielleicht sogar in der Weise, daß ich überhaupt keine Lehrverpflichtungen hätte. Dann müßte es freilich eine andere Institution und vor allem andere Kollegen geben, die die akademische Berufsausbildung sicherstellen.“

Diesen Monolog hören wir oft genug. Ich halte ihn für falsch, und ich will meine Auffassung, wie schon gesagt, begründen: Als die Staatsverwaltung zu Beginn des 19. Jahrhunderts sich dafür entschied, den Universitäten die Ausbildung für eine Reihe von akademischen Berufen (Gymnasiallehrer, Richter, Arzt u. a.) zu übertragen, war das keine Selbstverständlichkeit, wie das heute erscheinen mag, nachdem es einmal so eingerichtet und beibehalten worden ist. Der Staat hätte auch einen anderen Weg gehen können, z. B. mit der Einrichtung von Fachschulen für akademische Berufe (Rechtsschulen für die Richter, Medizinschulen für die Ärzte u. ä.). Er hat jedoch diese und ähnliche Ausbildungsaufgaben den Universitäten übertragen in der Überzeugung, daß jeder, der die Wissenschaft in der Gestalt und Form kennenlernt, in der sie an den Hochschulen getrieben wird, auch für seine spätere Berufstätigkeit am besten qualifiziert ist.

Darin muß die Universität einen Vertrauensbeweis des Staates und der Öffentlichkeit überhaupt sehen. Sie kann darin außerdem die Chance erblicken und ergreifen, auf dem Wege der akademischen Berufsausbildung die Denkweisen und Einsichten der wissenschaftlichen Forschung in allen Lebensbereichen zur Wirkung und zur Geltung zu bringen. Erst wenn man diese beiden positiven Momente erkennt, hat man einen Maßstab für eine sachgerechte Beurteilung der heutigen Situation und auch für die Sorgen, die — gemessen an diesem Maßstab — uns heute bedrängen.

Der Vertrauensbeweis und die Chance einer allseitigen weiten Wirkung ist an zwei Voraussetzungen gebunden. Erstens: In der Begegnung mit der Wissenschaft wird der junge Mensch in seinem innersten Wesen geformt und verwandelt. Zweitens: Die jungen Menschen müssen sich dieser Begegnung mit der Wissenschaft öffnen und sie aus persönlicher Initiative suchen. Wir beobachten aber, daß heute viele zur Hochschule kommen, die diese zweite Vorbedingung nicht erfüllen. Sie gehen diesen Weg, weil sie einen bestimmten akademischen Beruf anstreben und weil ihnen die staatlichen Prüfungs- und Ausbildungsordnungen nur diesen schmalen Pfad durch das Hochschulstudium eröffnen. Sie sind aber in Wirklichkeit nur an dem Zertifikat interessiert, das sie am Ende ihrer Ausbildung erwerben können. Sie würden deshalb auch jeden anderen Weg, der außerhalb der Universität über eine Fachschule führt, ohne inneren Vorbehalt beschreiten, wenn sie nur sicher sein könnten, daß dem Studium und vor allem dem Zeugnis der gleiche äußere Wert beigemessen und so ihr Prestigebedürfnis befriedigt wird. Wer so denkt, wird sich freilich vom ersten Tage an nur an der Prüfungsordnung und ihren Forderungen orientieren; er versperrt sich damit selbst die Möglichkeit zu einer echten Begegnung mit der Wissenschaft und zu einer Formung seiner persönlichen Wesensart.

Solche Erfahrungen dürfen aber nicht dahin führen, daß man das alte von Platon begründete Prinzip der Wesensverwandlung durch Wissenschaft für ungültig erklärt oder es in Resignation aufgibt und so die Universität von ihrer Pflicht zur akademischen Ausbildung entbindet. Der Rückzug auf die Forschung würde die Universität in eine unerwünschte Isolierung drängen und ihre Stellung und Wirkungskraft in Gesellschaft und Staat untergraben. Auch wenn man neueren Erwägungen und Empfehlungen folgt, bestimmte Studienzweige auf Fachschulen zu verlegen, ändert sich dadurch nichts an dem Grundsatz, daß akademische Bildung und Ausbildung eine Einheit sind; daß es wissenschaftliche Institute geben kann und muß, die ausschließlich der Forschung dienen, wird damit nicht berührt oder in Zweifel gezogen. Aber sie sind keine Universitäten; man muß sich hüten, hier die Etikettierungen zu vertauschen und die Begriffe zu verwischen. Die Universität ruht wie in der Vergangenheit auf dem Prinzip der Einheit von Forschung und Lehre; das muß auch in Zukunft so bleiben, wenn auch die Schwierigkeiten und Spannungen gewachsen sind, die sich aus der skizzierten Situation ergeben. Ich stelle mit Genugtuung fest, daß sich der Wissenschaftsrat in seinen „Empfehlungen“ von 1960 zu dieser Auffassung bekennt²).

Er hat sie in den „Anregungen“ von 1962 bekräftigt und ausführlich begründet³). Hierbei hat er sich seine Beweisführung nicht leicht gemacht, weil er die Gegenargumente ernst nimmt, um den Vorwurf doktrinäer Einseitigkeit und illusionären Wunschdenkens zu entgehen. Damit sind zunächst die Vorschläge gemeint, die Forschung und Lehre trennen, d. h. die Forschungsarbeit und die Sicherung des Forschungsnachwuchses den Universitäten reservieren, aber die Berufsausbildung auf Fachhochschulen außerhalb der Universität verlagern wollen. In der Denkschrift werden alle diese Projekte auf ein einziges Motiv zurückgeführt; es ist „der Versuch, die wissenschaftliche Hochschule durch die Ausgliederung der Massen zu retten“. Der Wissenschaftsrat verkennt nicht die Tatbestände, die solche Pläne nahelegen. Es heißt in diesem Zusammenhang: „Auch der Wissenschaftsrat ist davon überzeugt, daß die wissenschaftlichen Hochschulen wenigstens von einem Teil des weithin ‚blinden‘ Massenandrangs entlastet werden könnten und sollten, der mehr vom sozialen Geltungstrieb als von dem Wunsch nach geistiger Bildung bestimmt ist“. Dennoch rät er dringend, die Verbindung von Forschung und Lehre aufrechtzuerhalten. Es wird zwar die Hoffnung ausgesprochen, daß die Vermehrung der höheren Fachschulen und entsprechende attraktive Berufsmöglichkeiten für ihre Absolventen den

2 Empfehlungen des Wissenschaftsrates zum Ausbau der wissenschaftlichen Einrichtungen; Teil I Wissenschaftliche Hochschulen; Tübingen 1960.

3 Anregungen des Wissenschaftsrates zur Gestalt neuer Hochschulen; Tübingen 1962.

Massenandrang eindämmen und steuern können, aber es wird andererseits darauf hingewiesen, daß noch immer der Bedarf an Menschen für spezifisch „akademische“ Berufe wächst, „in denen es auf wissenschaftlich geschultes, selbständiges Denken und auf Bereitschaft zu eigener Verantwortung ankommt“. Und es wird m. E. mit vollem Recht geltend gemacht, daß sich unsere wissenschaftlichen Hochschulen dieser Bildungsaufgabe nicht entziehen dürfen. Als weiteres Argument wird hinzugefügt, daß die Hochschulen sich mit dem Verzicht auf Berufsausbildung selbst schaden. So sehr die Wissenschaft eines geschützten Raumes bedarf, um sich ungestört und kräftig zu entfalten, so kommt es für sie aus den schon genannten Gründen nicht weniger darauf an, daß sie ihre Einsichten, Entdeckungen und Erkenntnisse überall durchsetzt und wirksam macht. Wie anders sollte das aber gelingen als in der Berufsarbeit der Menschen, die an wissenschaftlichen Hochschulen ausgebildet werden? Der Forscher soll Lehrer bleiben.

Damit habe ich das Verhältnis von akademischem Lehramt und wissenschaftlicher Forschung bereits skizziert und meine Auffassung deutlich ausgesprochen. Wiederum halte ich es für notwendig, sie genauer zu begründen und auch hier zu differenzierteren Urteilen zu gelangen. Wir werden die Forderung der Einheit von Forschung und Lehre nur aufrechterhalten können, wenn wir den Bereich genau bestimmen, in dem sie sich heute verwirklichen läßt und bewahrt werden muß, und wenn wir zugleich zugeben, daß es sinnvoll ist, außerhalb der Universitäten Forschungsstätten einzurichten, die nicht mit Lehraufgaben betraut sind. Für die Veränderungen, die sich hier vollzogen haben, kann ich auf ein historisch bedeutsames und geradezu symbolisches Ereignis hinweisen: Anläßlich der Jahrhundertfeier der Universität Berlin im Jahre 1910 wurden die Kaiser-Wilhelm-Institute als selbständige Forschungseinrichtungen geschaffen mit der für unsere Frage höchst aufschlußreichen Begründung in der Ansprache des Kaisers: „Wir bedürfen Anstalten, die über den Rahmen der Hochschulen hinausgehen und — unbeeinträchtigt durch Unterrichtszwecke — aber in enger Fühlung mit Akademie und Universität, lediglich der Forschung dienen“.⁴ Sie haben sich kräftig entwickelt und bilden heute den Stamm der Institute der „Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften“. Neben ihnen stehen die zahlreichen Forschungsinstitute der Wirtschaft, der Industrie und des Staates (in Bund und Ländern). In vielen Fällen hat sich die erhoffte Verbindung mit der Hochschule erhalten; häufig sind z. B. Direktoren und Mitarbeiter der Max-Planck-Institute zugleich Professoren und Dozenten

⁴ Jahrhundertfeier der Königlichen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin; Bericht von Erich Schmidt, Berlin 1911, S. 37.

der Hochschulen. Aber es zeigt sich deutlich, daß in jüngster Zeit das Ausmaß und Gewicht der Forschungsarbeiten diese von vielen gewünschte persönliche Verbindung erschweren und bereits verhindern. Das bedeutet: es gibt namhafte Forscher, die nicht Hochschullehrer sind, also auch nicht im Bereich der akademischen Lehre und im Gesichtskreis der Studenten stehen.

So sehr man das bedauern mag, es gibt dafür stichhaltige Gründe, und wir können dieses Faktum der Trennung von Forschung und Lehre nicht ignorieren. Vor allem können wir nicht die jungen Wissenschaftler, die die Universität verlassen und in solche Institute übergehen, als Deserteure der Forschung ansehen, wie es manchmal zu hören war. Wer nämlich in ein Laboratorium der Industrie, in eine Bundesforschungsanstalt, in ein Max-Planck-Institut eintritt, trennt sich nicht von der Forschung, sondern betreibt sie an anderer Stelle — oft mit größeren Möglichkeiten, als sie ein Universitätsinstitut bieten kann, das zugleich der Lehre dient. Man kann auch nicht sagen, daß er von der Grundlagenforschung — dem Zentralbereich wissenschaftlicher Arbeit — in die „Außenbezirke“ oder „Niederungen“ der angewandten oder der Zweckforschung ausweicht oder abgleitet. Diese Grenzen haben sich längst aufgelöst; auch die Industrie betreibt Grundlagenforschung, um ihre Zwecke sicher zu erreichen.

Dieser Vorgang zeigt, daß sich die Einheit von Forschung und Lehre nicht durchgängig aufrechterhalten läßt. Es bedeutet aber noch nicht, daß damit diese Einheit in den Hochschulen selbst angetastet wird. Man muß freilich sehen, daß sie erschwert wird, weil der Universität mit diesen Instituten bei der Gewinnung geeigneter Professoren eine sehr ernste Konkurrenz entstanden ist. Damit habe ich nur einige Tatbestände in Kürze beschrieben, die deutlich machen, daß die Einheit von Forschung und Lehre keine Selbstverständlichkeit ist, sondern mit vielen Spannungen beladen erscheint. Wer diese Situation und Problematik klar und nüchtern erkennt, wird eher bereit und in der Lage sein, über bloße Sympathieerklärungen hinaus neue praktische Lösungen zu suchen und diese Einheit inmitten aller Polaritäten und Antinomien zu bewahren.

Zu 4.

In ähnlich realistischer Blickeinstellung will ich das Bild der Studenten skizzieren. Ich beginne mit dem möglicherweise erstaunlichen Satz, daß es „das“ Bild „des“ Studenten überhaupt nicht gibt. Aber wenn man den Versuch einer vorsichtigen Einteilung von Gruppen machen will, so halte ich nach meinen Erfahrungen eine Dreiteilung — im Sinne einer ersten Orientierung — für möglich:

Eine Gruppe von Studenten, die an der vermeintlich „verrotteten“ Universität mit bestem Erfolg studieren und glänzende Examina ablegen. Von dieser Gruppe ist in der öffentlichen Meinung, die ich eingangs charakterisierte, nie die Rede, weil sie nicht in das Schema der generellen Kritik paßt. Ich weise auch in diesem Falle darauf nicht deshalb hin, weil ich den Zustand der Hochschulen verharmlosen will. Ich spreche nur von dem schlichten Faktum, daß es diese Gruppe gibt; demzufolge besteht nicht der mindeste Grund, sie zu ignorieren. Eine wirklichkeitsgetreue Darstellung hat auch sie zur Kenntnis zu nehmen. Ich meine die Studenten, die aus eigener Initiative mit der Fähigkeit zur Selbständigkeit und Selbstbildung die Anregungen der Universität aufzunehmen, durch das Studium in angemessener Zeit hindurchgehen und ohne sonderliche Aufregung ihre Prüfungen — als das natürliche Ergebnis ihrer Studien — bestehen.

Dann gibt es eine dritte Gruppe — die zweite behandle ich anschließend ausführlicher —, die besser beraten wäre, wenn sie die Universität nicht besuchte und die bei andersartiger Interessenlage auch eine andere Berufsausbildung erfahren und sich nicht der Qual eines akademischen Studiums aussetzen sollte. Diese Studenten gehen ohne innere Verwandlung und Bereicherung durch die Hochschule und wissen mit dem freien Angebot, das sie innerhalb und außerhalb unserer Vorlesungen und Übungen finden, nichts anzufangen.

Zwischen der ersten und dieser dritten Gruppe gibt es eine zweite Gruppe von Studenten, die heute an Zahl die stärkste ist. Von ihnen habe ich den Eindruck gewonnen, daß sie zum Studium durchaus fähig sind; sie sind bildungswillig, fleißig und sehr bemüht. Wir beobachten aber, daß es ihnen Schwierigkeiten macht, sich in dem vielgestaltigen Universitätsleben, das ihnen in Form und Inhalt zunächst fremdartig erscheint, zurechtzufinden. Aber angesichts ihres Fleißes und ihres guten Willens hat die Universität die Verpflichtung, sich mehr um sie zu kümmern, als es im allgemeinen geschieht. Ich will das an einem geschichtlichen Vergleich verdeutlichen: Als Schleiermacher seine Ratschläge für die akademischen Lebensformen der neu gegründeten Universität Berlin gab, hat er trotz seiner konzilienten Natur in diesem Punkte eine schroffe Meinung geäußert: Die Lernfreiheit stellt den Studenten ganz auf sich selbst; sie läßt keine Betreuung und Hilfsstellung zu; die unbeschränkte Freiheit, die er genießt, gewährleistet eine sichere Auslese, das heißt, um den, der in diesem Klima der Freiheit nicht leben kann und im Studium scheitert, ist es nicht schade. Wir können uns heute nicht auf diesen Standpunkt stellen; das verbieten sozialethische Gründe ebenso wie die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Veränderungen in unserer Welt. Die Eltern der Studenten und die Studenten selbst haben

einen berechtigten Anspruch an die Hochschulen auf persönliche und organisatorische Hilfen.

Mit dieser Dreiteilung, die ich vorschlage, habe ich kein ausreichend differenziertes Bild aller Studenten gezeichnet, wohl aber einige Aufgaben verdeutlicht, die sich der Hochschule heute im Blick auf die Situation und Wesensart der ihr anvertrauten akademischen Jugend stellen und denen sie sich nicht versagen kann und darf.

II

Aus dieser Situation, die ich an vier Tatbeständen und Problemen erläutert habe, müssen praktische Folgerungen gezogen werden. Ich will sie, wie ich eingangs in Aussicht stellte, an den Plänen zur Neugründung von Universitäten erläutern, die in den Empfehlungen des Wissenschaftsrats vom Jahre 1960 ihre Grundlage haben.

Dort wurden für die Neugründung von Universitäten zwei Argumente angeführt: Die bestehenden Hochschulen können nicht unbegrenzt erweitert werden, sie müssen durch neue Hochschulen entlastet werden. Sodann: Diese Gründungen eröffnen leichter als die bestehenden traditionsgebundenen Hochschulen die Chancen für eine neue Gestaltung des akademischen Lebens und für die Verwirklichung vieler Pläne zur Hochschulreform, die seit 1945 diskutiert werden.

Diese Empfehlung hat eine erfreuliche Resonanz gefunden: Der Landtag von Nordrhein-Westfalen hat die Gründung der Universität Bochum beschlossen, die Bürgerschaft von Bremen hat den Plan einer Universität gutgeheißen, der Landtag von Baden-Württemberg hat die Regierung ersucht, die Vorbereitungen für die Gründung einer Universität in Konstanz zu treffen. Schließlich sind Vorbereitungen für die Gründung einer Universität in Regensburg im Gange, und zwar auf der Grundlage eines Errichtungsgesetzes, das der Bayerische Landtag beschlossen hat. In diesen Zusammenhang gehören auch die Projekte für eine Reihe von Medizinischen Akademien, z. B. in Lübeck, Hannover und Ulm.

Über diese Vorgänge berichte ich, um zu zeigen, daß man die Neugründungspläne ernst nimmt und bereit ist, praktische Konsequenzen zu ziehen. Zur Neugründung einer Universität gehören in der Tat nicht nur der Impuls und der Plan der gelehrten Welt sondern auch der Kabinetts- und Parlamentsbeschluß. Hierbei wird deutlich, daß gerade die staatlichen Instanzen mit den Neugründungen die Hoffnung und die Erwartung verbinden, neue Formen des akademischen Lebens zu finden, wie sie in der Fülle der Reformvorschläge beschrieben sind.

Diese Erwartung stützt sich darauf, daß in den bereits vorliegenden Denkschriften der Gründungs- und Beratungsausschüsse sehr verschiedene Wege für die neue Gestalt der Universität vorgeschlagen werden. Denn man versteht leicht, daß die Mannigfaltigkeit der Forderungen und Programme nicht auf einem einzigen Wege und an einer einzelnen Universität insgesamt zu verwirklichen sind. Das würde jede Geschlossenheit und jede sinnvolle Gestaltung eines Projektes auflösen. Zu den Vorstellungen von einer neuen Universität gehört also die „Vielheit in der Einheit“, weil sie allein der komplexen und verzweigten Struktur der modernen Wissenschaft gerecht werden kann. So ist es auch zu begrüßen, daß man für jede neue Universität die Akzente und Schwerpunkte der Reform anders gesetzt hat. Natürlich ist ihnen auch vieles gemeinsam, was zum Wesenskern einer Universität überhaupt gehört. Das gilt auch für den Vergleich mit den bestehenden Hochschulen. Es kann nicht der Ehrgeiz einer Neugründung sein, etwas zu schaffen, was in jedem Punkte total anders ist, als das, was wir bisher vorfinden. Die revolutionäre Maxime, daß das völlig Andere in jedem Falle auch das Bessere sei, wäre unangebracht und verderblich. Die Universität hat, wie schon angedeutet, eine reiche Tradition; eine neue Einrichtung, die mit dieser Tradition mutwillig bricht, verdient diesen Namen nicht. Außerdem können die neuen Universitäten nur im Gesamtverband der bestehenden Hochschulen arbeiten; die Neugründung darf deshalb auch nicht als eine Art von Gegenuniversität konstruiert werden. Die schlimme Folge wäre ihre Isolierung und Wirkungslosigkeit im wissenschaftlichen Leben. Schließlich, vom Studenten aus gesehen: Wir müssen ihm die Freizügigkeit erhalten; der Wechsel von einer der bestehenden zu einer der neuen Universitäten darf unter keinen Umständen erschwert werden.

Die Neugründungen stehen also vor der sehr viel schwierigeren Aufgabe, das Neue im Rahmen des Bestehenden zur Geltung und zur Wirkung zu bringen. Das erfordert mehr Überlegungen, mehr Fingerspitzengefühl, mehr Phantasie und konstruktiven Sinn als der von manchen gewünschte revolutionäre und spektakuläre Akt eines radikalen Neubeginns, der das Vergangene und Hergebrachte außer Acht läßt. Das wäre der Beginn beim Null-Punkt; aber Null-Punkte gibt es im geistigen Leben unserer Welt glücklicherweise überhaupt nicht. So bleibt nur der solidere, weniger sensationelle Weg, daß jede neue Universität sich bestimmte Felder der Reformen auswählt, und so ist man auch bisher vorgegangen. Ich will das an den Beispielen von Bochum, Bremen und Konstanz deutlich machen.

Im Anschluß daran werde ich — unabhängig von diesen Standorten — einige übergreifende Projekte der neuen Universitäten erörtern, die im

Mittelpunkt der gegenwärtigen Diskussion und des damit bewiesenen öffentlichen Interesses stehen.

Ich beschränke mich auf die soeben genannten drei Universitäten Bochum, Bremen und Konstanz, weil an ihnen die charakteristischen Schwerpunkte der Reform an Hand der vorliegenden Denkschriften und Strukturpläne am leichtesten aufzuzeigen sind.⁵ Sie lassen sich durch Stichworte charakterisieren: Für Bochum: Die Kooperation der Disziplinen und die Eingliederung der Ingenieurwissenschaften. — Für Bremen: Der „Campus“. — Für Konstanz: Die Drei-Fakultäten-Hochschule und der Gedanke der Forschungsuniversität.

Diese Stichworte will ich kurz erläutern, und zwar so, daß ich nach Möglichkeit die Beschreibungen und Begründungen der Denkschriften selbst anführe.

1) Für Bochum: die Kooperation der Disziplinen, die sich zwar auf alle Fächer bezieht, aber hier am Beispiel der Eingliederung der Ingenieurwissenschaften erläutert und begründet wird. In der Denkschrift heißt es:

„Die Verflechtung der Disziplinen, die in allen Bereichen erstrebt wird, soll in der künftigen Universität Bochum ihre für diese Hochschule charakteristische Bewährung in der Einfügung der Ingenieurwissenschaften finden. Es ist nicht beabsichtigt, eine Universität mit einer Technischen Hochschule äußerlich zu verbinden oder gar eine Technische Hochschule unter dem Titel einer ingenieurwissenschaftlichen Abteilung zu kopieren. Es kommt vielmehr darauf an, die Ingenieurwissenschaften in engsten Konnex mit den Naturwissenschaften und auch mit den Geisteswissenschaften zu bringen, um der heutigen Bedeutung der Technik für viele Lebens- und Wissenschaftsbereiche gerecht zu werden und um andererseits Impulse, die von bisher an Technischen Hochschulen nicht gepflegten Disziplinen ausgehen können, auch für die Ingenieurwissenschaften fruchtbar zu machen“.

2) Für Bremen: der Plan der „Campus-Universität“: Die Denkschrift des Beratungsausschusses geht von der Forderung aus, zu der überkommenen Doppelaufgabe von Forschung und Lehre eine dritte hinzuzufügen: die persönliche und individuelle Verbindung der Studenten mit ihrer Universität zu stärken. Es soll dadurch erreicht werden, daß man die Lehrer und die Studierenden zu einer Lebensgemeinschaft zusammenführt, und zwar so, daß auf dem Felde der Universität — in dem „Campus“ der Universität, wie die Denkschrift in Anlehnung an amerikanische Vorbilder dies nennt — die

5 (1) Empfehlungen zum Aufbau der Universität Bochum; Denkschrift des Gründungsausschusses (1962) — (2) Empfehlungen des Beratungsausschusses für die Gründung einer Universität zu Bremen (1963) — (3) Denkschrift der Regierung über die Errichtung von wissenschaftlichen Hochschulen in Baden-Württemberg (1963).

Studenten wohnen und ebendort auch ihre Lehrer finden. Hierzu werden folgende konkrete Hinweise gegeben: „Bei einer Gesamtstudentenzahl von etwa 5 500 werden mindestens 2 000 Wohnheimplätze in etwa 20 Wohnheimen benötigt. In einem Wohnheim sollten möglichst nicht mehr als 100 Studenten untergebracht werden. Eigene Heime für ausländische Studenten werden abgelehnt. In jedem der Wohnheime, in dem ein Dozent als ‚akademischer Leiter‘ wohnt, sollten ausländische Studenten leben“. Da es sich hierbei jedoch um ein in der bisherigen Diskussion sehr umstrittenes Projekt handelt, führe ich die Empfehlung im Wortlaut an, damit man sich ein genaues Bild von dem machen kann, was gefordert wird: „Auf dem ‚Campus‘ haben nicht nur die Bibliothek, die Hörsäle und die Institute ihren Platz, sondern ebenso die Studentenwohnheime mit dem Studentenhaus; etwa ein Drittel der Studenten soll auf dem Campus wohnen. Der Gedanke, daß die Universität eine universitas, eine Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden ist, führt auch zu der Absicht, Wohnhäuser für Professoren im Umkreis des ‚Campus‘ zu errichten. Da das für den ‚Campus‘ vorgesehene Gelände von der Stadtmitte aus leicht zu erreichen ist, bleibt der Kontakt mit der Stadtbevölkerung voll erhalten“.

In diesem Zusammenhang sei erwähnt, daß der Gründungsausschuß für die Universität Bochum in die Reihe dieser unterschiedlichen Studentenwohnheime auch die vom Wissenschaftsrat empfohlenen „Kollegienhäuser“ aufnimmt, die geeignet erscheinen, denen, die in die Universität eintreten, Beginn und Aufbau ihres Studiums zu erleichtern. Wenn man aus Erfahrung weiß, daß viele Studenten auch heute ihren Weg zur Wissenschaft selbst finden, so bleibt doch die Tatsache, daß eine noch größere Zahl diese Wege nicht findet und daß ihnen geholfen werden muß, sofern man auf ihr Verbleiben auf der Universität Wert liegt. Ihnen wird also ein freies Angebot einer neuen Einrichtung gemacht; an jedem einzelnen liegt es, ob er es annehmen will oder nicht. Das gilt für Bremen ebenso wie für Bochum.

3) Für Konstanz: die Drei-Fakultäten-Hochschule und der Gedanke der Forschungsuniversität. Das Projekt beruht im wesentlichen auf vier Vorschlägen: Die Universität besteht aus der Philosophischen, Sozialwissenschaftlichen und Naturwissenschaftlichen Fakultät. Während die Philosophische Fakultät den gewohnten Umkreis ihrer Fächer behalten soll, liegt in der Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Schwerpunkt bei der Soziologie und der Politischen Wissenschaft, und in der Naturwissenschaftlichen Fakultät Erstsemester zugelassen werden, sollten nach dem ursprünglichen Plan in den beiden anderen Fakultäten nur Bewerber aufgenommen werden, die bereits drei Semester mit nachgewiesenem Erfolg studiert haben.

Sodann soll die Zahl der Studierenden auf 3 000 beschränkt werden (rund 1 000 für jede Fakultät). Hierbei ist ein auf individuelle Prüfung eingestelltes Auswahlverfahren vorgesehen. Während in der Philosophischen Fakultät Erstsemester zugelassen werden, sollten nach dem ursprünglichen Plan in den beiden anderen Fakultäten nur Bewerber aufgenommen werden, die bereits drei Semester mit nachgewiesenem Erfolg studiert haben.

Die letzte Forderung lautet: „Während der drei ersten Semester müßten die Studenten gehalten werden, im Studentenwohnheim zu wohnen und in der akademischen Gemeinschaft zu leben.“

Es wurde freilich in der öffentlichen Diskussion, vor allem in der Landtags-Debatte (vom 30. Mai 1963) die Frage laut, ob angesichts der Überfüllung der bestehenden Hochschulen die Motive für die beschriebene, nach mehreren Seiten eingegrenzte Gestalt der geplanten Universität in Konstanz ausreichen. Die Denkschrift der Regierung gibt eine Reihe von Begründungen: Man erhofft von einer solchen Hochschule, wie schon erwähnt, eine engere und fruchtbarere Verbindung von Forschung und Lehre, zumal dann, wenn sie die Gelegenheit hat, die für die Begegnung mit der wissenschaftlichen Forschung geeigneten Studenten auswählen zu können. Sie gibt hierbei der Forschung eindeutig den Vorrang: „Das Lehren der Universität geschieht keineswegs etwa außerhalb ihres eigentlichen Auftrages — der Forschung —, nämlich den Adepten zuliebe oder gar im Dienst der Berufsvorbereitung, sondern der Forschung wegen wird gelehrt: in der Lehre hat sie sich mitzuteilen und dadurch zu erproben. Wenn man aber an jene ausstrahlende Kraft des forschenden Umganges mit der Wissenschaft glaubt, dann wird man allerdings der Vereinigung von Forschung und Lehre auch eine große pädagogische Möglichkeit zusprechen, und sie wird um so größer und reiner sein, je weniger dabei der an die Forschung gestellte Anspruch verkürzt wird . . . Jene pädagogische Wirkung, die von der Teilnahme an wissenschaftlicher Arbeit, also von der Vereinigung von Forschung und Lehre als dem Prinzip der Universität erhofft wird — sie müßte der wesentliche Richtpunkt einer universitären Neugründung unseres Landes sein“. Dieser Gedankengang wiederholt fast wörtlich Ideen Wilhelm von Humboldts, Schleiermachers und Fichtes. In unserem Zeitalter, das sich auf große Zahlen und auf die Ausdehnung der Kapazitäten einstellt, ist jedoch ein solches Programm nur in Gegenwehr gegen die wachsenden Quantitäten durchzusetzen. So erklärt es sich, daß man zur Einschränkung der Studentenzahlen und zur Beschränkung der Fakultäten rät. Die Bevorzugung der Geisteswissenschaften in zwei von drei Fakultäten geschieht mit Absicht und Vorbedacht: „Schon heute droht ihnen Gefahr, daß sie an Bedeutung, an Ansehen und Förderungsdringlichkeit hinter den Naturwissenschaften

und den technischen Disziplinen im Bewußtsein der Allgemeinheit zurücktreten. Das ist verständlich, aber in Ländern, in denen man im handgreiflichen Nutzen nicht das entscheidende Kennzeichen der Wissenschaft sieht, muß einer solchen Einseitigkeit widerstanden werden“.

Das sind deutliche kulturpolitische Stellungnahmen zugunsten der Forschung gegenüber der Ausbildung, zugunsten der Qualität des Studiums gegenüber der Aufnahme der wachsenden Zahl der Studenten, zugunsten der Geisteswissenschaften gegenüber den ohnehin hochgeachteten naturwissenschaftlichen Disziplinen und schließlich — mit den Studentenwohnheimen — zugunsten des in sich abgeschlossenen Bildungsraumes, des höheren Niveaus und sichereren Erfolges des Studiums gegenüber der Lernfreiheit.

Diese Übersicht, die sich absichtlich eng an die vorliegenden Dokumente hält, zeigt uns, daß die Reformgedanken ihre allgemeine hochschulpolitische Bedeutung und Tragweite haben und deshalb nicht nur die eine oder die andere Hochschule betreffen oder auf sie beschränkt bleiben müßten. Deshalb will ich sie jetzt in einer eigenen kritischen Würdigung darstellen:

Die Kooperation der Wissenschaften führt zu der Forderung der Überwindung der Fakultäts- und Fachgrenzen. In den Naturwissenschaften ist dieser Prozeß besonders klar zu erkennen; man kann ihn bereits am Namen neuer Wissenschaftsbereiche ablesen. Ich nenne als Beispiel die Biochemie, in der sich die biologische und die chemische Forschung vereinigen. Wir erkennen, daß heute viele Probleme sich gerade in den Grenzgebieten der verschiedenen Wissenschaften stellen und daß sie deshalb unter dem Aspekt mehrerer Disziplinen behandelt werden müssen. So können z. B. auch Erziehungsfragen nicht im abgezielten pädagogischen Bereich behandelt werden, sie greifen aus auf die Bereiche der Soziologie, der Medizin, der Rechtswissenschaft; damit habe ich bereits Disziplinen aus drei Fakultäten genannt, die sich mit der in der Philosophischen Fakultät beheimateten Pädagogik vereinen.

Aus diesen Sachverhalten, die auf einer tiefgehenden Wandlung der Struktur der Wissenschaften beruhen, hat z. B. der Wissenschaftsrat in seinen „Anregungen zur Gestalt neuer Hochschulen“ von 1962 eine Reihe von organisatorischen Konsequenzen gezogen. Er befürwortet die Einrichtung von wissenschaftlichen Abteilungen, die zusammengehörige Fächer vereinigen und an die Stelle der Fakultäten treten, die heute in vielen Fällen eine Fülle innerlich unverbundener Disziplinen umgreifen. Was für die Fakultäten zutrifft, gilt auch für die Universität überhaupt. Der Wissenschaftsrat äußert sich wörtlich so: „Die Teile, die je für sich als geschlossene Körper organisiert sind, entwickeln ein Eigenleben, das die Einheit des Ganzen zu

sprengen droht. Die Universität wird zu einem losen Konglomerat von Fakultäten, die die Stellung von besonderen Fachhochschulen einnehmen; die Fakultäten ihrerseits werden in ihrem Zusammenhalt durch den Partikularismus der Institute bedroht. Mit der wachsenden Zahl der Lehrstühle werden die Fakultäten als Beratungs- und Beschlußkörperschaften der akademischen Selbstverwaltung immer schwerfälliger; die Grenze der Leistungsfähigkeit des Kollegialprinzips ist in zahlreichen Fällen erreicht oder schon überschritten.“ Nun könnte aber dieser partikularistische Geist in den Abteilungen, die der Wissenschaftsrat einführen will, neuen Boden gewinnen. Ich möchte aber annehmen, daß die selbständigen kleineren Abteilungen weit eher zur wissenschaftlichen Kooperation mit anderen Bereichen und Disziplinen geneigt und befähigt sind als die bestehenden Fakultäten.

Vor allem kann man in der Eingliederung der technischen Disziplinen in die Universität ein überzeugendes Beispiel dafür sehen, wie sich der Wandel der modernen Wissenschaften auf die Neugestaltung der Hochschulen und auf die Veränderung der akademischen Mentalität auswirkt. Bei Eingliederung der Ingenieurwissenschaften ist m. E. zu erhoffen: (1) eine sachgerechte Einschätzung der Technik und die Überwindung störender Vorurteile, (2) die allseitige Verbindung der technischen Disziplinen mit anderen Fächern außerhalb der Technik.

Wenn ich eine sachgerechte Einschätzung der Technik erhoffe, sage ich damit, daß wir heute vielen unsachlichen Urteilen begegnen. Worin bestehen sie und wie erklären sie sich? Wer das Wort Technik hört, denkt zunächst überhaupt nicht an die technischen wissenschaftlichen Disziplinen, also an die Ingenieurwissenschaften, sondern an Erfindungen, Maschinen und Fabriken, an ein von der Technik beherrschtes und bestimmtes Leben, und teilt je nach persönlichen Erfahrungen und Interessen Lob und Tadel aus; er spricht entweder vom Segen oder vom Fluch der Technik oder auch von beidem. Wer aber die Dinge so ansieht, lenkt seinen Blick nicht auf die Technik als solche, auf ihr Wesen und ihre Struktur, sondern lediglich auf ihre Wirkungen, ihren Gebrauch und ihren Mißbrauch. Und da fällt es in der Tat nicht schwer, die unwiderleglichen Beispiele aufeinanderzutürmen, in denen die Technik die Menschen so sehr in ihren Bann zieht, daß ihre persönliche Freiheit gefährdet wird, daß sie den Anforderungen der technischen Welt sich unterordnen, aber nicht die Mittel der Technik in der Hand behalten oder gar souverän beherrschen. Sie fühlen sich der Technik ausgeliefert; in pathetischer Wendung sagt man: sie sind Sklaven der Technik. Und daneben drängt sich die Erfahrung auf, daß die Menschen doch wieder Herren der Technik sind, aber in einem sehr abträglichen Sinne: sie mißbrauchen ihre Erfindungen und Einrichtungen. Aber alle diese Erfahrungen

können eine schlichte Tatsache weder verändern noch verkleinern: Die Technik ist eine Lebensmacht unserer Welt, sie durchdringt alle Bereiche, keiner kann ihr ausweichen, und niemand — wenn er ehrlich ist — will ernstlich auf sie und ihre vielfältigen Hilfen verzichten. Bei Eingliederung der technischen wissenschaftlichen Disziplinen in den Gesamtbereich der Forschung und Lehre ist aber zu erwarten, daß man endlich aufhören wird, in der technischen Welt eine Art von Sündenfall des Geistes zu sehen. Denn es kann nicht schwer fallen zu begreifen, daß die Technik auf den sublimsten Erkenntnissen der Mathematik und der Naturwissenschaften beruht, also selbst eine Manifestation des Geistes ist. Sodann ist zu hoffen, daß gerade im Zusammenwirken von technischen Disziplinen und Geisteswissenschaften der Blick für den Gebrauch und den Mißbrauch der Technik geschärft wird.

Wenn es wahr ist, daß die Technik zu einer Macht in allen Lebensbereichen geworden ist, dann ist es auch dringend geboten, daß der Ingenieur sich mit seiner Technik nicht isoliert, sondern wenigstens mit einzelnen dieser Lebensbereiche in geistigen Konnex gelangt und diese Verbundenheit bewahrt. In Übereinstimmung mit der Denkschrift des Wissenschaftsrates will ich wenigstens in einem Satz sagen, was diese Eingliederung für die Universität selbst bedeutet: Da die Technik und ihre wissenschaftlichen Disziplinen nicht eine beliebige Spezialität unter anderen Spezialitäten sind, sondern auf die Gestaltung der modernen Welt schlechthin einwirken, muß die Universität sie aufnehmen, sofern sie das bleiben will, was ihr Name bedeutet: *Universitas litterarum*, zu deutsch: Pflegstätte des universalen Gefüges der Wissenschaften.

Ein zweiter Fragenkomplex betrifft das akademische Leben der Studenten. Hier sind die Pläne des Campus von Bremen und der Einrichtung von Kollegienhäusern heftig diskutiert worden, mit der der Gründungsausschuß für die Universität Bochum den Anregungen des Wissenschaftsrates folgt. Im Für und Wider der Meinungen halte ich es — im Interesse einer sicheren Urteilsbildung — für unerlässlich, eine klare Information darüber zu geben, wie der Wissenschaftsrat sein Projekt beschreibt und begründet, und welche konkreten Vorstellungen er sich von den Kollegienhäusern macht. Er geht von den Mißständen des viel erörterten Massenbetriebs aus. Sie treten am augenfälligsten darin in Erscheinung, daß, wie schon erwähnt, eine große Zahl von Studenten, die in die Universität eintritt, sich in dem komplizierten Bau der Spezialwissenschaften nicht selbst zurechtfindet und das eigene Studium falsch anlegt. So kommt es auch nicht zu der fruchtbaren und persönlich wirksamen Begegnung mit der Wissenschaft, die die Universität seit jeher als Voraussetzung ihrer Lehrtätigkeit angesehen hat. Der Wissenschaftsrat weist jedoch darauf hin, daß in vielen Fällen — und in wachsender

Zahl — diese Begegnung mit der Wissenschaft und diese innere geistige Formung des persönlichen Lebens des Studenten nicht zustandekommt. Er ergeht sich dabei nicht in billigen Vorwürfen, sondern stellt Überlegungen darüber an, wie trotz allem die Begegnung mit der Wissenschaft und ihre echte bildende Kraft gewahrt bleiben können. Er hält die Einrichtung von Kollegienhäusern für eine brauchbare organisatorische Hilfe. Auf das Vorbild englischer Universitäten wird ausdrücklich hingewiesen.

Schließlich das Projekt der Forschungsuniversität, das die Struktur einer Zweistufen-Hochschule vorsieht. Es setzt den Akzent auf die Auswahl der Studenten und verzichtet auf eines der beiden Hauptargumente für die Neugründungen, die ich anführte — auf die Entlastung der bestehenden Hochschulen. Man kann deshalb nicht überrascht sein, daß bisher nicht nur Zustimmung, sondern auch lebhafter Widerspruch zu vernehmen war. Man äußerte z. B. in der parlamentarischen Debatte über den Vorschlag der Universitätsgründung in Konstanz den Verdacht, daß man eine Elitehochschule anstrebe. Es wurde zwar nicht das oft gehörte Argument angeführt, daß sich die Bildung einer Elite nicht mit der demokratischen Gesellschaftsordnung verträge, aber es wurde doch der schwerwiegende pragmatische Einwand gemacht, daß unter den gegebenen Verhältnissen die Entlastung die erste und dringlichste Aufgabe und Rechtfertigung aller Neugründungen sei. Ein anderer Einwand, der in den parlamentarischen Beratungen nicht laut wurde, könnte von den bestehenden Hochschulen kommen; sie werden sich möglicherweise dagegen wehren, daß eine Universität mit höheren Ansprüchen auftritt, und zwar mit der Folge, daß sie sich selbst in den zweiten Rang verwiesen sehen. Auf diese Überlegung ist übrigens auch in dem Votum des Wissenschaftsrates hingewiesen worden.

Die hier gemeinten Schwierigkeiten sehe ich wohl, halte sie aber für überwindbar. Sofern man nämlich in dieser Einrichtung einer „Forschungsuniversität“ eine Zweistufenuniversität sieht, sollte man die Bedenken dadurch auflösen, daß die höhere Stufe mit den bestehenden Hochschulen organisatorisch verbunden wird. Man sollte also überlegen, ob es nicht möglich ist, beide Stufen, also die alten Universitäten und die neue Universität, so zu verklammern, daß Konkurrenz- und Prestigemomente überhaupt nicht aufkommen können und jede gegenseitige Abschließung vermieden wird, positiv ausgedrückt: daß die erste Stufe von der ihr zugehörigen zweiten Stufe und die zweite Stufe von der für sie unentbehrlichen ersten Stufe spricht.

Im Hintergrund dieses Projektes steht die ernst zu nehmende Sorge, ob die immer wieder beschworene Einheit von Forschung und Lehre sich in den veränderten Situationen aufrechterhalten läßt. Diese Veränderung wird

deutlich, wenn wir uns die ursprüngliche Argumentation in den klassischen Denkschriften von Schleiermacher, Fichte und Wilhelm von Humboldt zur Gründung der Universität Berlin vor Augen stellen, in der die Autoren bei allen Differenzen ihrer Standpunkte übereinstimmen. Die Universität führt in die Wissenschaft ein; also ist der sicherste und zugleich einzige Weg darin zu sehen, daß die, welche die Wissenschaft mit eigenen Leistungen bereichern und vorwärtsbringen, d. h. die „Forscher“, diese Einführung übernehmen und als akademische Lehrer wirken. Dabei werden zwei Voraussetzungen gemacht: wer in der Forschung schöpferisch wirkt, ist der beste Lehrer, und er bleibt es auch dann, wenn er sich nicht durch besonderes Geschick in Vortrag, Darstellung und Unterweisung auszeichnet. Die zweite Grundannahme als Kehrseite dieses Prinzips, aus der Perspektive des Studenten gesehen: es gibt für ihn keine bessere Einführung in die Wissenschaft als die Begegnung mit dem Professor, der an der Wissenschaft mit eigenen Leistungen und Erkenntnissen teilhat, kurz gesagt: Wissenschaft aus erster Hand ist die beste Lehre. Wenn der Student dafür Sinn und Verständnis zeigt, wird er die Persönlichkeit des Forschers auf sich wirken lassen und von ihm geistige Impulse empfangen, die nicht in gleicher Stärke von dem Lehrer ausgehen, der nicht selbst in der Forschungsarbeit steht und deshalb deren Ergebnisse aus zweiter Hand vermittelt. Diesen Studenten will die Forschungsuniversität mit Vorrang gewinnen und fördern. Auf ihn kann sie nicht verzichten, wenn sie die Stätte für die Einführung in die wissenschaftliche Forschungsarbeit bleiben will.

Aus der Fülle der Probleme und Vorschläge habe ich Beispiele ausgewählt, die möglichst konkrete Vorstellungen von den Aufgaben vermitteln sollen, die sich bei der Neugründung von Universitäten stellen. Das Ziel, dem die Bemühungen bei aller Verschiedenartigkeit gemeinsam dienen, ist die Sicherung einer geistigen und organisatorischen Einheit der Hochschule auf dem Wege der Kooperation, die dann verwirklicht werden kann, wenn die Forscher, Lehrer und Studenten sich zu solcher Zusammenarbeit auch in der Welt der spezialisierten Wissenschaft bereit finden.

Damit lenke ich abschließend den Blick zurück von den organisatorischen Aufgaben auf die persönlichen Fragen, konkret gesprochen: auf das Bild des Akademikers.

Das Studium, das heute aus vielerlei Gründen unter unnötiger Verlängerung leidet, hat den Sinn und das Ziel, den jungen Akademiker instandzusetzen, sich mit eigener Initiative und mit dem im Studium geübten Willen zur Selbstbildung auch den Aufgaben zu stellen, die im Horizont seines Studiums nicht auftauchten und wegen des ständig beschleunigten Fortschritts der Erkenntnisse in Wissenschaft und Arbeitswelt auch nicht auf-

tauchen konnten. Diese Einstellung und Fähigkeit, im „Überraschungsfeld“ unserer Zeit zu bestehen, ist, so meine ich, der Sinn des heutigen und künftigen Studiums; und dies festzustellen, ist demgemäß das Gebot eines vernünftigen Examens, das die Person an der Sache prüft, aber nicht sich an dem vermeintlich vollständigen, in Wirklichkeit doch sehr willkürlichen Katalog der Sachen entlangtastet und dabei die Person aus dem Auge verliert. Solche Auffassungen und Praktiken haben ihre gefährlichen Rückwirkungen auf das Studium, von denen ich nur zwei erwähne, die besonders augenfällig sind: Die Überfüllung der Hochschulen hat zu einem beträchtlichen Teil in der stetigen Verlängerung der Studienzeiten ihre Ursache. Zu diesem Ergebnis kam z. B. die Westdeutsche Rektorenkonferenz nach gründlichen Untersuchungen und Beratungen. Hier könnte also durch Verkürzung des Studiums eine fühlbare Entlastung geschaffen werden, noch ehe die Neugründung von Hochschulen dem gleichen Zwecke zu dienen vermag. Sodann: Mit der Verlängerung des Studiums verbindet sich erfahrungsgemäß der Einbau immer neuer Stufen und Sicherungen, die durch eine wachsende Zahl von Bescheinigungen bestätigt werden müssen. Das nimmt dem Studium den Rest der viel gepriesenen akademischen Freiheit und lähmt die Initiative zu echter Selbstbildung. Ich beobachte aber, daß es nicht wenige Studenten gibt, die sich durch dieses Schema zu dem Irrtum verleiten lassen, daß die Länge des Studiums den Erfolg geradezu garantiert. Es mag sein, daß ein auf solchen vereinbarten Schematismus eingestelltes Examen ihm recht gibt; über seine Bewährung im Beruf, in dem mehr gefordert wird, als festgelegte Funktionen auszuüben, ist damit nichts ausgemacht. Wenn ich Studenten nach dem beabsichtigten Abschluß frage, höre ich oft die Redewendung: Ich muß noch vier oder sechs Semester studieren, dann „bin ich so weit“. Was heißt das eigentlich — so weit? Wahrscheinlich will er sagen: „Dann kann mir im Examen nichts mehr passieren; so nehme ich die Länge des Studiums, die ich als Garantie meines Erfolges ansehen kann, willig in Kauf.“ Und der Examinator sollte erkennen, daß dieser Schematismus für ihn eine höchst unerwünschte Nebenwirkung hat: er gerät in die traurige oder auch komische Rolle des vom Studenten vorausberechenbaren Prüfers.

Meine Überlegungen haben mich von freundlich anmutenden Bildern zur Erörterung von einigen harten Problemen und Situationen geführt. Ich kehre zurück zu der Frage, die ich mehrfach aufwarf und die ich jetzt beantworten will — es ist die Frage, ob es möglich und sinnvoll ist, daß der Akademiker in seiner heutigen Gestalt und angesichts der Aufgaben, die unsere Welt ihm stellt, mit der großen Überlieferung in innere Beziehung zu bringen ist, die in Platons Akademie ihren zeitlichen und geistigen

Ursprung hat. Platon war, wie ich ausführte, von der menschenformenden Kraft der Wissenschaft überzeugt; in der Philosophie des Deutschen Idealismus wurde dieser Gedanke erneuert; für Wilhelm von Humboldt wurde er zur Grundlage seiner viel gerühmten Reform der Universität. Ich halte diese Idee für gültig. Auch in unserer Zeit bleibt die Begegnung mit der Wissenschaft der Kern aller akademischen Bildung und Ausbildung. Freilich werden die Hochschulen sich nicht auf eine selbsttätige Wirkung der prägenden Kraft der Wissenschaft verlassen dürfen; sie müssen viele neue Wege beschreiten, um die alte Idee der Akademie lebendig zu erhalten und unter völlig veränderten Verhältnissen zur Wirkung zu bringen und so dem Akademiker das innere Recht auf seinen Namen zu sichern. Darin allein liegt das Fundament seiner Ansprüche, seiner Erwartungen und seiner Ziele *intra et extra muros academiae*, innerhalb und außerhalb seiner geistigen Heimat, seiner Welt der Bildung, der Ausbildung und des Berufes. Die Wege hierzu offen zu halten und zu ebnen, ist und bleibt Aufgabe und Pflicht der Universität.

Das Ende der seminaristischen Lehrerbildung

von Franz Vilsmeier

I. Zur geschichtlichen Nachwirkung des seminaristischen Leitbildes

Die Entwicklung der Volksschullehrerbildung ist in den Ländern der deutschen Bundesrepublik seit Ende des ersten Weltkrieges gekennzeichnet durch den Übergang von seminaristischen zu akademischen Ausbildungsformen. Äußerlich eingeleitet wurde dieser geschichtliche Prozeß durch Art. 143 Abs. 2 der Weimarer Verfassung vom 11. August 1919, der bestimmte, daß die Lehrerbildung „nach den Grundsätzen, die für die höhere Bildung allgemein gelten, für das Reich einheitlich zu regeln“ sei. Innerlich jedoch hatten schon die Tendenzen der seminaristischen Entwicklung als solcher lange vorher zur akademischen Ausbildungsform gedrängt, so daß der Verfassungsartikel selbst nur die rechtliche Fixierung eines geschichtlichen Entwicklungsergebnisses darstellte.

Dennoch verblieben in den zwanziger Jahren die süddeutschen Länder mit Ausnahme von Hessen vorerst noch bei der seminaristischen Lösung, während die norddeutschen die Ausbildung des Lehrers an Volksschulen im Sinne des Verfassungsartikels zu reformieren begannen. Nach dem nationalsozialistischen „Zwischenspiel“, das vorübergehend die „Hochschule für Lehrerbildung“ für alle Bundesländer verbindlich machte, dann aber die Volksschullehrerbildung mit einer nur fünfklassigen Lehrerbildungsanstalt hinter das Ende der seminaristischen Entwicklung zurückwarf, griffen die Länder nach 1945 in einem Augenblick vollständiger geschichtlicher Desorientierung zunächst wieder auf ihre Ausbildungsformen vor 1933 zurück. Das bedeutete für Bayern und Baden-Württemberg die Wiederaufnahme der seminaristischen Lehrerbildung¹⁾.

Es zeigte sich jedoch bald, daß auch hier die in der Seminargeschichte schon im 19. Jahrhundert hervorgetretenen Tendenzen nach akademischer Reform von neuem nach Verwirklichung drängten. Dennoch läßt sich feststellen, daß sich in dieser geschichtlichen Übergangslage das seminaristische Leitbild stärker erwies als die Befürworter einer eindeutigen akademischen Reform angenommen hatten. So kam es zu institutionellen Zwischengebilden, die das Gutachten des „Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungs-

1 Baden war durch eine gesetzliche Regelung v. 1. 4. 1926 einen Schritt über das Seminar hinausgegangen, der eine Form zwischen der seminaristischen und akademischen Ausbildung darstellte. Vgl. deren Charakteristik bei Kittel, Die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen, Berlin 1957, S. 294 f.

wesen über die Ausbildung der Lehrer an Volksschulen“ vom Jahre 1955 mit Recht als „reformierte Seminare“ meist unter „anspruchsvolleren Titeln“ kennzeichnen konnte. Dies gilt insbesondere für die viersemestrigen Pädagogischen Akademien und Hochschulen, die zwar im allgemeinen auf Hochschulreife aufbauten, aber noch kein Hochschulstudium im eigentlichen Sinne durchführen konnten. Aber auch die sechssemestrigen Pädagogischen Hochschulen sind bis heute noch nicht frei von unverarbeiteten seminaristischen Rückständen. Noch mehr gilt dies von der Lehrerfortbildung, in der sich verstärkt seminaristische und akademische Ausbildungsformen kreuzen und zu Spannungen führen, die immer stärker nach Ausgleich drängen²⁾. Am stärksten aber ist das Bewußtsein weiter Kreise der Öffentlichkeit in dieser zentralen Frage zeitgemäßer Schulreform noch vom seminaristischen Leitbild bestimmt. Dieses hat insbesondere in letzter Zeit durch die notwendig gewordenen Sondermaßnahmen zur Beseitigung des Lehrermangels wiederum an Einfluß gewonnen.

Erst in den letzten Jahren sind die seminaristischen Bestandteile, die in der bisherigen Pädagogischen Hochschule noch wirksam waren, klarer zum Bewußtsein gekommen. Ursache hierfür sind einerseits die Erfahrungen, die die Pädagogische Hochschule in dem Versuch erworben hatte, die wissenschaftliche Bildung neben den außerwissenschaftlichen Aufgaben, die sie gleichzeitig mitzuverantworten hatte, ernster zu nehmen. Dabei zeigte sich, daß das grundwissenschaftliche Studium an der Pädagogischen Hochschule von Anfang an in der Gefahr einer geheimen Aushöhlung vor allem durch die gleichzeitige schulpraktische Ausbildung stand und dadurch der Bildungssinn eines echten Hochschulstudiums im ganzen schwer verwirklicht werden konnte. Andererseits geriet die Pädagogische Hochschule in Spannung mit Realität und Idee der bestehenden wissenschaftlichen Hochschulen, wo immer man auch versuchte, die Ausbildung des Volksschullehrers diesen an- oder einzugliedern. Auch die Entwürfe neuer Universitätsmodelle führten zur Auseinandersetzung mit der bisherigen Struktur der Pädagogischen Hochschule. Die Besinnung führte in diesem Punkt auch zur vollen Eingliederung der Volksschullehrerbildung in die neue Universitätskonzeption, wie dies z. B. im Bremer Universitätsmodell der Fall ist³⁾.

2 Hierzu: Georg Geißler, Der Vorbereitungsdienst der Junglehrer, mit Stellungnahmen von Oskar Hammelsbeck, Hans Sprenger, Fritz Pfeffer und Franz Vilsmeier, Z. f. P 1959/3 S. 296 ff. Ferner: Georg Geißler, Die Rache des Lehrerseminars oder Über die Notwendigkeit genauerer Differenzierung von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung, in: Pädagogisches Denken in Geschichte und Gegenwart, Festschrift für Josef Dolch, hrsg. v. Ingrid Schindler, Düsseldorf 1964, S. 275 ff.

3 Empfehlungen des Beratungsausschusses für die Gründung einer Universität zu Bremen, Bremen 1963, S. 20 f.

Angesichts dieser Lage scheint es zweckmäßig, in der Analyse der gegenwärtigen Situation die Tendenzen mitzuerfassen und zum Bewußtsein zu bringen, die aus der Geschichte der seminaristischen Entwicklung stammen und in den gegenwärtigen Ausbildungsformen nachwirken. Die weiterführende innere Reform steht dabei vor einer doppelten Aufgabe: zunächst müssen diejenigen geschichtlichen Reste, die endgültig als überholt gelten können, als solche erkannt und aus der weiteren Reform ausgeschieden werden. Tendenzen der früheren Entwicklung jedoch, die sich auf Hochschulebene als fortbildungswürdig und fortbildungsfähig erweisen, müssen entsprechend umgestaltet werden. Diese beiden Aufgaben haben eine gründliche Kenntnis der seminaristischen Lehrerbildung zur Voraussetzung, der Hauptphasen und Haupttendenzen ihrer geschichtlichen Entwicklung und der Endform ihrer geschichtlichen Gestalt.

Insbesondere sind die *pädagogisch-didaktischen* Tendenzen noch nicht ausreichend geklärt, die die süddeutschen Länder in den zwanziger Jahren veranlaßten, sich zunächst zögernder der akademischen Reform anzuschließen und die sie heute dazu bestimmen, noch zäher an Teilformen seminaristischer Ausbildung innerhalb der Pädagogischen Hochschule und am Status der „nichtwissenschaftlichen“ Hochschule im ganzen festzuhalten.⁴⁾ Dies gilt vor allem — was die Teilformen betrifft — hinsichtlich der Stellung des wissenschaftlichen Wahlfachs und des didaktischen Studiums, sowie der Gestaltung der schulpraktischen Ausbildung nach dem seminaristischen Vorbild. Was den Status der wissenschaftlichen Hochschule betrifft, so ist er in Hessen und Bayern durch Gesetz erreicht.

In diesem Zusammenhang ist in der gegenwärtigen Diskussion bis heute noch kaum berücksichtigt, daß der angedeutete Gegensatz zwischen vorwiegend praktischer und vorwiegend wissenschaftlicher Ausbildung weit in die Geschichte der deutschen Lehrerbildung zurückreicht. Seine Wurzeln liegen in der geschichtlichen Differenzierung der deutschen Lehrerbildung in zwei Hauptzüge, von denen der eine in der schulgeschichtlichen Forschung als der „praktisch-technische“, der andere als der „szientifische“ bekannt

4 Das schon genannte Werk v. Helmut Kittel rückt das Verhältnis von Staat und Kultur, wie es in der Geschichte der Lehrerbildung in Erscheinung tritt, in den Mittelpunkt der Betrachtung und umfaßt in solcher Auffassung vorwiegend die Entwicklung in Preußen von 1926–1932 nach einer kurzen Darstellung der vorausgegangenen seminaristischen Entwicklung. Das Buch schließt mit einem Vergleich der preußischen Lösung mit den akademischen und halbakademischen Reformen der anderen Länder. Bayern und Württemberg, „noch beim Alten geblieben“, mußten in diesem Zusammenhang aus der Betrachtung ausscheiden. Unsere Untersuchung legt das Schwergewicht darauf, die besondere Entwicklung der Lehrerbildung Bayerns und deren gegenwärtige innere Verfassung aus einer Tendenz zu erklären, die weit in die Geschichte zurückreicht und als solche noch einer Aufhellung insbesondere nach ihrer pädagogisch-didaktischen Auswirkung bedarf.

geworden sind. Wie schon aus diesen Bezeichnungen zu entnehmen ist, legte der praktisch-technische Zweig ursprünglich das Schwergewicht auf die unmittelbare Einübung der Lehrweise ohne vorgängige Theorie bei einem „Schulmeister“ als „Schullehrling“. Diese „Einübungspraxis“ setzte sich im zwei-, fünf- und sechsklassigen Lehrerseminar fort und wird heute noch in gewandelter Form überall da in der schulpraktischen Ausbildung festgehalten, wo das Schwergewicht schon in der Hochschule auf der *Einübung* der Lehrfertigkeit liegt und auch liegen muß, solange deren Absolvent schon unmittelbar nach Abschluß des Studiums in die volle berufliche Verantwortung tritt. Im Gegensatz dazu nehmen die anderen akademischen Studiengänge die eigentliche Einübung der beruflichen Praxis erst nach dem Hochschulstudium auf und lassen während des Studiums erste Begegnungen mit der Praxis vorwiegend der Theoriebildung, der Weckung des Berufsethos und der beruflichen Selbsterkenntnis dienen. Es ist kein Zufall, daß sich der territoriale Bereich des „praktisch-technischen Zweiges“ im ganzen deckt mit den Ländern, die länger an der seminaristischen Ausbildungsform festhielten und sich auch heute noch in den Fragen des Wahlfaches, der Didaktik und der schulpraktischen Ausbildung teilweise stärker von seminaristischen Vorstellungen leiten lassen.⁵⁾

Methodologisch ergibt sich aus diesen Erwägungen für unsere Untersuchung, daß die seminaristischen Tendenzen zunächst im Anschluß an die ländergebundene Differenzierung der Lehrerbildung erschlossen werden müssen. Das Schulwesen hat sich — worauf u. a. auch Eduard Spranger hinweist — in den einzelnen Landesteilen verschieden entwickelt.⁶⁾ Wenn auch im 19. und 20. Jahrhundert eine Annäherung der ländergebundenen Entwicklungslinien festzustellen ist, so wirken deren Tendenzen dennoch — zum Teil auch unterstützt durch das Prinzip der Kulturhoheit der Länder — bis in die Gegenwart nach. Ohne Mitbeachtung dieser geschichtlichen Differenzierung ist ein volles Verständnis der gegenwärtigen inneren Lage der Pädagogischen Hochschulen der Bundesländer nicht möglich.

5 Die Unterscheidung der beiden geschichtlichen Hauptzweige der deutschen Lehrerbildung geht auf Gunnar Thiele zurück, der nach dem Urteil Eduard Sprangers „unter den gegenwärtig Lebenden . . . die eingehendsten Forschungen zur Geschichte des deutschen Volksschulwesens“ unternommen hat. Vgl. Eduard Spranger, *Zur Geschichte der deutschen Volksschule*, Heidelberg 1949, S. 98. Thiele sieht einen Zusammenhang der beiden Zweige mit der weltanschaulich-religiösen Mentalität ihrer Ursprungsländer. Vgl. hierzu sein Hauptwerk zur Geschichte der älteren Lehrerbildung, die „Geschichte der Preußischen Lehrerseminare“, M. G. P., Bd. LXII, Berlin 1938, S. 11 ff. u. S. 228. Leider konnte Thiele vor seinem Tode den 2. Bd. seiner Geschichte der Lehrerseminare, die auch die Verhältnisse in den süddeutschen Ländern mitumfassen sollte, nicht mehr herausbringen. Nach Mitteilung Sprangers hat Thiele seinen ganzen Nachlaß dem Bundesarchiv Koblenz überwiesen (a. d. Verf. am 29. 8. 1962). Dieses einzigartige geschichtliche Erbe sollte der Forschung nicht verloren gehen.

6 Eduard Spranger, a. a. O., S. 9.

Im Sinne dieses methodologischen Grundsatzes sollen im folgenden die Haupttendenzen der seminaristischen Entwicklung auf einem Territorium des praktisch-technischen Zweiges — des Landes Bayern — auf Grund von archivalischen Forschungen dargestellt werden. Die Ergebnisse der Untersuchung sind von paradigmatischer Bedeutung für alle Verhältnisse, in denen seminaristische Auffassungen noch stärker weiterwirken. Das Ende des „Lehrerseminars“ ist zwar erreicht, das Ende der „seminaristischen Lehrerbildung“ jedoch wird erst erreicht sein, wenn die seminaristischen Rückstände aus der künftigen Entwicklung ausgeschlossen oder — wo dies möglich ist — hochschulgemäß in sie hineinverarbeitet worden sind.

Die Frage, ob dann die Ausbildung des Volksschullehrers an die Universität verlegt oder in eigenständigen Hochschulen institutionalisiert wird, ist von sekundärer Bedeutung. Wichtig bleibt nur, daß in beiden Fällen aus dem inneren Gesetz einer zeitgemäßen Lehrerbildung auch die Grundvoraussetzungen für ein wissenschaftliches Studium neben den außerwissenschaftlichen Aufgaben gesichert bleiben, damit nicht durch eine wissenschaftliche Halbbildung, die durch überholte romantische Bildungsideologien überdeckt wird, die Schwäche der Seminarbildung weitergeschleppt wird.

Aus diesem Grunde wäre es verfrüht, heute schon die Lösung in einer Alternative zu erwarten. Jedenfalls dürfen die Erfahrungen, die der Pädagogischen Hochschule aus der Geschichte der Lehrerbildung zugewachsen sind, nicht verloren gehen.

II. Die Hauptabschnitte und Haupttendenzen der seminaristischen Entwicklung

1. Die staatliche seminaristische Lehrerbildung setzt in der geschichtlichen Entwicklung des bayerischen Schulwesens ein mit dem Versuch der zentralen Schulbehörde des absolutistischen Staates, erste Einrichtungen für eine „gleichförmige“ Vorbildung der Lehrer an „niederen“ oder „deutschen Schulen“ für das ganze Land zu schaffen. Die ersten Einrichtungen dieser Art stellten jedoch noch nicht eine selbständige Form der Organisation dar. Es handelte sich vielmehr nur um Kurzlehrgänge, die in „Altbayern“ zunächst an der in München 1770 nach dem Vorbild der von Felbiger im Jahre 1763 in Sagan errichteten ersten „Normalschule“ Deutschlands, darauf in zu errichtenden „Normalschulen“ der Regierungsstädte, stattfinden sollten. Lehrerbildung an der „Normalschule“ stellt so die erste Phase der seminaristischen Entwicklung dar. Wir zählen diese schon zur seminaristischen Stufe, da sie eine Sondermaßnahme vorsah, mit der „klaren Absicht zu einer direk-

ten Vorbereitung der Lehrer für niedere Schulen“⁷⁾, der ein einheitlicher Plan für das ganze Land zugrunde lag, der vom churfürstlichen Schulkommissär Heinrich Braun verfaßte „Plan der neuen Schuleinrichtung in Bayern 1770“.⁸⁾ Dadurch unterschieden sich diese Kurse von der bisherigen Vorbildung ehemaliger „studiosi“ an Lateinschulen und von der Ausbildung der „Schullehrlinge“ bei einem „Schulmeister“, die mehr oder minder zufällig war, ohne Plan erfolgte und aus diesem Grunde der „Stufe der primitiven Ausbildung“ zuzuzählen ist. Sie unterschieden sich aber auch vom späteren Lehrerseminar, da sie als Kurse noch an eine andere Schulform angelehnt waren. So stellten sie eine Übergangsform dar zwischen der unorganisierten „primitiven“ und der organisatorisch selbständigen Stufe der Ausbildung.⁹⁾

Dieser ersten staatlichen Einrichtung in organisatorisch verschränkter Form hatten selbständige kirchliche und private Einrichtungen vorausgegriffen, die als Vorläufer des staatlichen Lehrerseminars gelten können.¹⁰⁾ Diese Vorgriffe füllten eine Lücke aus, die der Staat offen gelassen hatte: er hatte in seinen Schulordnungen von 1569, 1616 und 1659 die Prüfung der anzustellenden Lehrer verordnet, ohne zugleich Einrichtungen für deren Vorbereitung auf den Schuldienst geschaffen zu haben. Jedoch muß auch der erste staatliche Versuch, die „Normalschule“ als seminaristische Ausbildungsstätte in organisatorisch unselbständiger Form gleichmäßig im ganzen Lande durchzusetzen, als gescheitert gelten. Es fehlte für diese Aufgabe noch Verständnis bei den Lokalgewalten und beim „niederen Volk“, aber auch an notwendigen Geldmitteln und an fähigen Musterlehrern. Nur die „Normalschulprüfung“ wurde im ganzen Lande durchgehalten. Die Vorbereitung auf sie blieb jedoch in der Hauptsache dem Selbststudium der „Schuldienstaspiranten“ überlassen, das gelegentlich von kirchlichen und privaten Hilfseinrichtungen unterstützt wurde. Der Staat lief sozusagen hinter den notwendig gewordenen Maßnahmen her.

Erst der Anfang des 19. Jahrhunderts brachte in Altbayern das zweiklassige staatliche Lehrerseminar als selbständige Form der Organisation. Der Selbstunterricht der Schuldienstanwärter nach vorgeschriebenen Büchern,

7 G. Thiele, a. a. O., S. 80.

8 Herausgegeben v. Alfons Bock, München 1916. Diese Ausgabe enthält auch den von Heinrich Braun gleichzeitig verfaßten „Unterricht für Schullehrer, wie sie dem Churfürstl. gnädigsten Befehle gemäß in den Deutschen Schulen lehren und was sie für Eigenschaften haben sollen“, die erste altbayerische Elementardidaktik und Elementarpädagogik für Lehrer an Deutschen Schulen. — Zur Frühentwicklung des Seminars in Preußen vgl. Kittel a. a. O., S. 8 ff. und Thiele a. a. O., S. 130.

9 Hierzu: Thiele, S. 11 ff.

10 Nachweise bei Franz Vilsmeier, Praxis und Theorie im geschichtlichen Wandel der Lehrerbildung, i. d. genannten Festschrift für Dolch, S. 273, Anm. 14.

wie ihn die absolutistische Schulreform beabsichtigt hatte, hatte sich meist nicht bewährt, die Normalschulausbildung in kurzfristigen Lehrgängen — soweit sie sich überhaupt durchsetzen ließ — als unzulänglich erwiesen, die kirchlichen und privaten Hilfseinrichtungen aber hatten zu wenig von den zukünftigen Lehrern erfaßt.

Im heute fränkischen, damals noch nicht zu Bayern gehörenden Landesteil hatten die Fürstbischöfe der damals vereinigten Fürstentümer Würzburg und Bamberg schon gegen Ende des 18. Jahrhunderts Lehrerseminare errichtet: von Seinsheim 1770 in Würzburg und von Erthal 1791 in Bamberg. Auf altbayerischem Boden folgten erste Einzelgründungen Anfang des 19. Jahrhunderts: 1805 in München, 1807 in Amberg, 1808 in Innsbruck (damals noch bayerisch). Ausgangspunkt einer allgemeinen Regelung war das „Regulativ für die Bildung der Schullehrer“ vom Jahre 1809, welches eine zweijährige Ausbildung vorsah, die jedoch erst durch die Entschließung von 1823 zur allgemeinen Anstellungsbedingung erhoben wurde.

Daß auch die Institution des zweiklassigen Lehrerseminars den notwendig gewordenen Anforderungen noch nicht genügen konnte, geht aus den in der Geschichte des Lehrerseminars meist zu wenig beachteten „Gesetzlichen Vorübungen“ der „Privatpräparandie“ hervor, die dem Lehrerseminar vorgeschaltet waren. 1809 wurde die Vorbereitung auf das Seminar in diesem Sinne noch vollständig den „Privatpräparanden“ überlassen. Sie hatten sich beim Eintritt ins Seminar nur einer Aufnahmeprüfung in den „Elementarschulkenntnissen und Fertigkeiten, im Singen und Orgelspielen“ zu unterziehen; 1823 wurden die Bedingungen der Aufnahme von 1809 „als unzureichend“ erklärt; es wurde verordnet, daß die „Schuldienst-Aspiranten . . . 3 Jahre lang bei einem tüchtigen Schullehrer oder unter Anleitung eines vorzüglichen Geistlichen sich in den erforderlichen Vorkenntnissen und Fertigkeiten und daneben zugleich im *Unterrichtgeben geübt*, im Rechtschreiben, Schönschreiben und Rechnen „die nötige Sicherheit erworben“ und „sowohl im Clavier- und Orgelspielen als auch im Singen nicht unbedeutende Fortschritte gemacht haben“ („Gesetzliche Vorübungen“). Auch der Nachwuchs an „Aspiranten“ wurde nun gelenkt durch eine Vorprüfung bei der Distriktsschul-Inspektion. Kennzeichnend ist, daß in diesen „Vorübungen“ Allgemein- und Berufsbildung verbunden waren und der Präparand sich zugleich schon im „Unterrichtgeben“ geübt haben mußte. Er war also zugleich „Schullehrling.“ Auch in dieser Tatsache drückt sich die Eigentümlichkeit des praktisch-technischen Zweiges der Lehrerbildung aus, die „Lehrfertigkeit“ ohne theoretisches Verständnis einüben zu lassen. 1836 wurden von der Regierung Vorbereitungslehrer (Präparandenlehrer) aufgestellt, da die freie Wahl versagt hatte. Die Zurücksetzung der Ausbildungsanforderungen in

der Verordnung von 1836 hatte wohl auch ihren Grund in den sehr mangelhaften Kenntnissen der „Schullehrlinge“, die unzulänglich vorbereitet waren. Statt jedoch die Vorbereitung zu heben, wurde das Niveau des Seminars gesenkt. Doch war der Hauptgrund für diese Primitivierung der Lehrerbildung in den Verordnungen von 1836 und 1857 die restaurative Schulpolitik. Auch hier griffen private Unternehmungen der staatlichen Entwicklung voraus.

Im Normativ von 1866 wurde die stetige Verbesserung der Vorbereitung auf das Seminar durch die Errichtung einer besonderen staatlichen Vorbereitungsanstalt, der allgemeinbildenden dreiklassigen „Präparandenschule“, abgeschlossen. Übung im Unterrichten, bisher schon dem Seminar vorgeschaltet, wurde aus der Präparandenschule ausgeschlossen. Die Trennung von Allgemein- und Berufsbildung setzt ein. Damit war die fünfklassige „Lehrerbildungsanstalt“, die auf die siebenklassige Volksschule aufbaute, kurz vor der Gründung des bismarckischen Reiches geschichtlich erreicht. Sie wurde 1912 auf 6 Jahre erweitert mit stärkerer Konzentrierung auf die Berufsbildung im 6. Ausbildungsjahr. Der Lehrplan von 1931 brachte zwar noch einige innere Verbesserungen, vermochte aber an der Grundform der seminaristischen Ausbildung nichts zu ändern, nachdem ein Regierungsentwurf gescheitert war, der nach dem Vorbild Preußens 4-semestrige pädagogische Akademien vorgesehen hatte¹¹).

2. Die *inneren* Tendenzen der seminaristischen Entwicklung lassen sich darstellen im Anschluß an die zwei Grundaufgaben, die schon Schleiermacher der Ausbildung des Volksschullehrers zuwies: an der Vermittlung von „Wissen und Lehrfertigkeit“. Beide Aufgaben meinte auch Herbart, wenn er für den Erzieher eine doppelte Wissenschaft verlangte: eine Wissenschaft „zum Mitteilen“ und eine, „deren der Erzieher *für sich* bedarf¹²).

Die Auffassungen beider entsprachen jedoch nicht der Lehrerbildungswirklichkeit ihrer Zeit: Herbart überforderte sie, Schleiermacher aber unterschätzte die Bedeutung des pädagogischen Denkens für die pädagogische Praxis, hielt jedoch in diesem Punkte die zukünftige Entwicklung offen. Allerdings drückte er hinsichtlich des „Wissens“, das die Ausbildung vermitteln sollte, die Anforderungen der gleichzeitigen bayerischen Verordnungen zur Lehrerbildung zutreffend aus. Er verstand darunter gemäß der Volkswirklichkeit seiner Zeit das Wissen jener „niedrigen Klasse“, die nicht

11 Nachweise für die angegebenen geschichtlichen Einzelheiten im Staatsarchiv Amberg.

12 Fr. Schleiermacher, Päd. Schriften, hrsg. v. E. Weniger, Düsseldorf 1957, S. 282 ff. und J. Fr. Herbart, Allg. Päd., Päd. Schriften, hrsg. v. Otto Willmann und Th. Fritsch, Osterwieck 1913, S. 237.

auf dem „Standpunkt der höheren Bildung“ stand und der Volkslehrer als ihr entwickeltster und gebildetster Mann zugehören sollte. Es ging ihm hier also um den Begriff einer „volkstümlichen Bildung“, die im Volksleben noch ohne besondere pädagogische Veranstaltungen tradiert werden konnte. Was die „Lehrfertigkeit“ betrifft, so hielt er zu seiner Zeit diese im Gegensatz zu Herbart für erwerbbar durch Umgang und Übung ohne Zuhilfenahme der pädagogischen Reflexion. Im Vergleich dazu war jedoch schon die Lehrerbildungspraxis der Normalschule einen Schritt voraus, indem sie auf methodische Anleitung nicht verzichtete. Aus alledem geht hervor, daß die tatsächlichen Verhältnisse aus den geschichtlichen Quellen der Lehrerbildung selbst erarbeitet werden müssen¹³).

Aus diesen wird hinsichtlich des im Seminar zu vermittelnden *Wissens* die Tendenz erkennbar, an die Stelle der gehobenen volkstümlichen Stoffkunde des Volksschulunterrichts allmählich den Fachunterricht der höheren Schule zu setzen.

Das Regulativ vom Jahre 1809 ging noch wenig über die Lehrgegenstände der Volksschule hinaus. Die „Präparanden“ sollten wenigstens das, was sie einst zu lehren bestimmt waren, so gründlich als möglich lernen und durch fleißige Übung sich zu eigen machen: Lesen, Schreiben, Rechnen, Christentum. Dem Schreiben sollten „auch noch Übungen in der Kunst des Gedankenausdruckes angereicht werden“, wozu aber nicht „sog. Aufsätze“, sondern vorzüglich „Briefe“ zu wählen waren. „Auf ernstliche Beschäftigung mit vorzüglichen deutschen Schriften und auf fleißiges Lesen und Auswendiglernen musterhafter Stücke“ war zu dringen. Nur das Rechnen sollte „der zukünftige Schullehrer nicht bloß mechanisch und nicht bloß in dem Umfange, in welches es in der Regel in der Volksschule zu lehren ist, lernen“. Als Grund wird angegeben, daß „gerade dieser Unterricht . . . so vorzüglich geeignet ist, die Denkkraft zu üben“. Hier zeigt sich der Einschlag der Pestalozzischen „Kraftbildung“, welcher allerdings das Regulativ nicht durchgängig bestimmt. Er wirkt als Zutat. Auch der Unterricht in „Moral und Religion“ wird in den Seminarien auf die „wesentlichen Grundlehren des Christentums“ beschränkt, „welche auch in den Volksschulen zu lehren sind“. Es wird dann zwar noch eine „zweite Hauptklasse von Lehrgegenständen des Schullehrerseminars“ unterschieden, „die für die weitere Ausbildung der Präparanden selbst in Anschlag zu bringen sind“, da sich „die Volksschullehrer . . . vor dem ungebildeten Haufen des Volkes sowohl durch

¹³ Diese Quellen bestätigen u. a. auch nicht die These Kittels, daß „das Seminar, so wie es sich nach seiner Frühentwicklung im 18. Jahrhundert entfaltete, auf eine echte Hochschule“ zielte (a. a. O., S. 29). Dies mag für die Entwicklung in Preußen gelten. In Bayern ist sie anders verlaufen.

einen größeren Umfang von Kenntnissen als auch durch eine vorurteilsfreie Denkart auszeichnen sollen“. Dieses Mehrwissen wurde unter die Begriffe: Mensch, Natur und Kunst zusammengefaßt und umfaßte die Kenntnisse der Geschichte, Geographie, Geometrie, Naturkunde, Technologie (hierher gehören auch die landwirtschaftlichen Kenntnisse: Gartenkunde, Obstkultur, Bienenzucht usw.). Es handelte sich dabei also um die „Realien“, die Ende des 18. Jahrhunderts durch Merkantilismus und Philanthropismus Eingang in die „deutsche Schule“ gefunden hatten. Die Grundeinteilung stammt aus dem Volksschullehrplan 1804, der eine Synthese zwischen Philanthropismus und Pestalozzianismus versuchte. Aber auch hier gilt: es gehört in den „Unterricht des Schullehrerseminars nur das allgemein Wissenswürdige jener Gegenstände . . . inwiefern es als gesunde Nahrung für den schlichten Menschenverstand . . . dienen kann, wobei jede Tendenz zu einer nur verwirrenden und aufblühenden Vielwisserei sorgfältig zu vermeiden und abzuwehren ist“. „Volkstümliche“ Stoffkunde und Pestalozzische „Elementarbildung“ lagen hier noch unverarbeitet nebeneinander. Der fachwissenschaftliche Unterricht fehlte noch. Das Regulativ von 1809 stand an der Schwelle zwischen Philanthropismus und Neuhumanismus. Es beförderte gerade das, was es bekämpfen wollte: die „aufblühende Vielwisserei“ des Lehrerseminars, dem die Konzentration auf wenige bildende Kernfächer, wie sie das Gymnasium von Anfang an auszeichnete, nicht gelang und nicht gelingen konnte bis zur endgültigen Trennung der grundlegenden Allgemeinbildung von der pädagogischen Berufsbildung.

Für die weitere Entwicklung ist kennzeichnend, daß sich die Tendenz zur Beschränkung des Seminarunterrichts auf den Lehrinhalt der Volksschule bis zur Jahrhundertmitte verstärkte, der Einschlag der Pestalozzischen Denkkraftbildung aber, der im Regulativ von 1809 ohnehin nur angeklebt war, unter dem Einfluß der restaurativen Schulpolitik zurückgedrängt wurde. Kennzeichnend sind für diesen Vorgang die Verordnungen von 1836 und 1857. 1836 sollten die Zöglinge, die aus der Schullehrlingsvorbereitung kamen, nicht mehr mit neuen Kenntnissen ausgestattet werden, vielmehr sollte das Erlernte nur zu größerer Gediegenheit und Anschauung gebracht werden. Klassisches deutsches Schrifttum wurde ausgeschieden, Aufsatz stand nur mehr im Dienste der Gemeindeschreiberei und des Kirchendienstes. Naturkunde wurde gleichzeitig mit und durch Schön- und Diktatschreiben gelehrt, Raumlehre ganz ausgeschieden. Die Lehrmethode des Seminars sollte zugleich die der Volksschule demonstrieren, damit mit dem Lehrinhalt zugleich die Methode seiner Vermittlung aufgefaßt werden konnte. Diese Verbindung mußte zu einer Primitivierung der grundlegenden Allgemeinbildung führen. Die Verordnung von 1837 enthielt im ganzen die Lehrgegen-

stände von 1836, die bevorzugte Stellung des Rechenunterrichts als Mittel der Denkkraftbildung im Sinne Pestalozzis nach dem Regulativ vom Jahre 1809 wurde aufgehoben. Der restaurativen Schulpolitik, die insbesondere in der Verordnung von 1857 zum Ausdruck kam, gelang es aber nicht, den im Lehrplan des Seminars begonnenen fachlichen Differenzierungsprozeß zurückzubilden¹⁴). Das „Normativ“ von 1866 brachte schon als neues Fach Literaturgeschichte, gewährte den Klassikern wieder Eingang ins Lehrerseminar, nahm den echten Aufsatz in die Unterrichtsübungen auf, führte Algebra, Geschichte der Pädagogik und auch die im Regulativ von 1809 noch abgelehnte „vorgängige“ didaktische Theorie ein. Aber erst die Lehrordnung von 1898 setzte in der Allgemeinbildung an die Stelle einer gehobenen Stoffkunde des Volksschulunterrichts den Fachunterricht der höheren Schule. Damit war ein entscheidender Wendepunkt in der inneren Entwicklung der seminaristischen Lehrerbildung erreicht: in Zukunft wurde die Allgemeinbildung des Lehrers nicht mehr am Unterrichtsstoff der Volksschule gewonnen. Als Wahlfächer wurden Latein oder Französisch eingeführt. Seit 1908 erhielten die Seminarlehrer ihre wissenschaftliche Ausbildung an der Universität. Der Lehrplan von 1912 vollendete den allgemeinbildenden Teil der nun sechsklassigen Lehrerbildungsanstalt zu einem relativ geschlossenen Bildungsganzen vorwiegend deutschkundlich-musischen Charakters. Allerdings liefen Allgemeinbildung und Berufsbildung schon vom 4. Ausbildungsjahr an noch nebeneinander her und verhinderten gegenseitig deren angemessene Entfaltung. Dieser Nachteil trieb aus sich die Tendenz zur weiteren Trennung von Allgemeinbildung und Berufsbildung hervor. In einem Bilde gesprochen: es steckten schon zwei für sich lebensfähige „Schmetterlinge“ in der „Puppe“, das allgemeine Hochschulreife vermittelnde spätere sechsklassige „Deutsche Gymnasium“ und das zukünftige „Institut für Lehrerbildung“ auf der Grundlage der so vermittelten Hochschulreife.

Wie schon angedeutet, ist der Ausgangspunkt einer zweiten Entwicklungslinie im Schleiermacher'schen Begriff der „Lehrfertigkeit“ zu sehen. Die Anfangslage dieser Entwicklung kommt zum Ausdruck in einer repräsentativen Formel des Generalmandats vom Jahre 1770: „Die neue Lehrart sei“ — so heißt es dort — „weit leichter durch Beispiele als durch Bücher und Regeln“ zu begreifen. Das Regulativ von 1809 wiederholt diesen Grundgedanken: „Die Präparanden“ — so wird hier festgestellt — „sind in der Mehrzahl nicht reif genug, einer Theorie der Didaktik zu folgen und eine sichere

14 Die Verordnung von 1857 stand unter dem Einfluß der Regulative Ferd. Stiehls v. 1854.

Anwendung in der Praxis machen zu können; daher ist die Methode unmittelbar durch die Praxis beizubringen. Indem die Lehrer des Seminars die Lehrgegenstände so behandeln, wie sie mit den Schülern der Volksschule zu behandeln sind, lernen die Präparanden Materie und Form des Unterrichts zugleich“. Auch aus dieser methodischen Bemerkung geht hervor, daß die Lehrgegenstände des Seminars, soweit es sich um das Wissen „zum Mitteilen“ handelte, nicht wesentlich über die der Volksschule hinausgingen. Nur so konnte auch die Methode des Volksschulunterrichts an den Lehrgegenständen des Seminars demonstriert werden. Doch war der eigentliche Ort der methodischen Musterlehre die „Seminarübungsschule“, die schon in der Verordnung von 1809 vorgesehen war und als Abkömmling der „Normalschule“ gelten kann. Zusätzlich blieb die Einübungspraxis des „technischen Zweiges“ bis 1866, dem Gründungsjahr der Präparandenschule, außerdem erhalten in den dreijährigen „gesetzlichen Vorübungen“ der Privatpräparanden, in denen sich diese schon vor ihrer Aufnahme ins Seminar auch im „Unterrichtgeben“ geübt haben mußten. Sie waren also vor ihrem Eintritt ins Seminar „Schullehrlinge“. Das Regulativ von 1857 verordnete die Seminarübungsschule von neuem: „Damit der theoretische Unterricht mit dem praktischen Hand in Hand gehe, ist mit jedem Schullehrerseminar eine aus den sämtlichen Klassen der Werktagsschule bestehende Übungsschule zu verbinden, welche rücksichtlich ihrer inneren Verhältnisse ausschließlich der Seminarinspektion untersteht“. Erst das Normativ vom Jahre 1866 ließ „zu einer richtigen Behandlung der Lehrfächer in der deutschen Schule theoretisch und praktisch zugleich“ anleiten. Damit war die unmittelbare Meisterlehre der Schulstube verlassen und die Verselbständigung der methodischen Theorie, die seit dem Regulativ vom Jahre 1809 die Verordnungen abgelehnt hatten, eingeleitet.

Die weitere Entwicklung schloß in pädagogisch-didaktischer Hinsicht ab mit der Lehrordnung vom Jahre 1912, die mit der 6-klassigen Lehrerbildungsanstalt das pädagogische Jahr in der Abschlußklasse brachte. Der Pädagogikunterricht lief jedoch schon vom 4. Ausbildungsjahr an neben der grundlegenden Allgemeinbildung her, begann im 4. Jahr mit der allgemeinen Psychologie nach Herbart, fügte im fünften Erziehungslehre und allgemeine Unterrichtslehre hinzu und verlegte das Schwergewicht der fachlichen Unterrichtslehre in das letzte Jahr. Der pädagogische Unterricht ging im ganzen also von Psychologie und Erziehungslehre über die allgemeine zur besonderen Unterrichtslehre, wobei die schulpraktische Ausbildung im 4. Jahr mit Hospitationen begann und in den beiden folgenden Jahren Lehrversuche hinzufügte. In diesem Ausbildungsgang war also eine klare Stufung vom Allgemeinen zum Besonderen enthalten und durch ein epochales

Nacheinander ein zu weitgehendes gleichzeitiges Vielerlei nach Möglichkeit vermieden. Wichtig ist festzuhalten, daß schon im Seminar den ersten Lehrversuchen das Hospitieren vorausging¹⁵).

Für die innere Differenzierung des Seminarunterrichts in didaktische und fachwissenschaftliche Aufgaben wurde noch ein anderer Vorgang von Bedeutung. Bis 1866 lag die fachliche Unterrichtslehre noch in den Händen der Fachlehrer des Seminars. Nach 1866 ging sie an die Lehrer der Seminarübungsschule über. Dieser Vorgang hing zusammen mit dem schon nachgewiesenen Eindringen des Fachunterrichts der höheren Schule in die Allgemeinbildung des Seminars. Am fachwissenschaftlichen Unterricht in diesem Sinne konnte nun die Methode des Volksschulunterrichts nicht mehr unmittelbar demonstriert werden. Grundlegende Allgemeinbildung des Seminars und Bildungsgut der Volksschule entwickelten sich so auseinander. Es entstand als neues didaktisches Problem die Transponierung fachwissenschaftlicher Lehrinhalte auf die Verständnisebene des Volksschulunterrichts. Der allgemeinbildende Fachunterricht lag vorläufig noch in den Händen von „Seminarlehrern“, die aus der Volksschullehrerschaft hervorgegangen waren und seit 1908 zu einem vorläufig 4-semesterigen Universitätsstudium abgeordnet wurden. Allmählich wurden sie von voll ausgebildeten Philologen ersetzt. Die Unterrichtslehre aber erteilten nun die aus der Volksschullehrerschaft ausgelesenen Lehrer der Seminarübungsschule. Diese Personalunion von Übungsschul- und Methodiklehrern setzte sich fort bis in die Anfänge der akademischen Lehrerbildung¹⁶).

Aber erst an den wechselnden methodischen Leitbildern der „Seminarübungsschule“ wird die Eigenart der seminaristischen „Didaktik“ und schulpraktischen Ausbildung, sowie deren geschichtlicher Wandel und zuletzt deren innere Aufhebung erkennbar. Erst durch die Eigenart dieser Leitbilder wird außerdem verständlich, warum „Einübung der Lehrfertigkeit“ mit dem Ziele des „berufsfertigen“ Lehrers Hauptprinzip der seminaristisch verstandenen schulpraktischen Ausbildung sein konnte und warum dieses Prinzip heute nach dem Wandel des didaktischen Denkens fragwürdig geworden ist.

Der geschichtliche Vorläufer der Seminarübungsschule, die Normalschule des Aufklärungszeitalters, hatte in die „neue Lehrart“ einzuführen, worunter im wesentlichen der „Zusammenunterricht“ mit Hilfe der katechetischen

15 Diese schon im Seminar erreichte Stufe scheint an manchen Pädagogischen Hochschulen der Gegenwart verloren gegangen zu sein, die — wie Vorlesungsverzeichnisse ausweisen — schon im 1. Semester „Lehrproben“ für die Studenten ansetzen. Diese Maßnahme stellt einen Rückfall in die vorseminaristische „Schullehrlings“-Ausbildung dar.

16 So noch bei Frz. X. Eggersdorfer, Die Päd. Hochschule als Stätte der künftigen Lehrerbildung, Donauwörth, o. J.

und sokratischen Lehrform verstanden wurde¹⁷). Auch Anfang des 19. Jahrhunderts wurde das methodische Leitbild der Seminarübungsschule vorwiegend noch bestimmt durch die sokratische Lehrform, die vor allem Denkkraftbildung sein wollte. Schulpraktische Ausbildung bedeutete so in diesem Zusammenhang im Kerne Anleitung zum Katechisieren, wie es uns in seiner strengen Gestalt von Dinter überliefert wurde¹⁸). In diesem Sinne forderte das Regulativ von 1809, daß die Stoffbehandlung überall „katechetisch“ zu erfolgen habe. Im Kreise der Volksschullehrerschaft gewann die sokratische Lehrform maßgebenden Einfluß durch die „Lehrwissenschaft“ Diesterwegs, der es vor allem auf Entwicklung selbständigen Denkens ankam. Um die Mitte des Jahrhunderts, im Zeitalter der restaurativen Schulpolitik, traten Vortragen, Auswendiglernen und Abfragen im Dienste einer mehr autoritativen Übermittlung traditionsgebundener Lehrinhalte an die Stelle des sokratisch-entwickelnden Verfahrens. Diese Tendenz drückten die Regulative Ferd. Stiehls vom Jahre 1854 wie folgt aus: „Der Gedanke einer allgemein menschlichen Bildung durch formelle Entwicklung der Geistesvermögen an abstrakten Inhalt hat sich durch die Erfahrung als wirkungslos oder schädlich erwiesen“. Der Volksschulunterricht geriet durch das methodische Leitbild der Jahrhundertmitte in die Gefahr des „didaktischen Materialismus“, dem die Quantität auswendiggelernten, teilweise unverständenen oder halbverstandenen Wissens, wertvoller schien als die Bildung der Geisteskräfte. Wenn 1857 die katechetische Lehrform von neuem verordnet wurde, so war damit mehr die Katechetik Felbigers gemeint, die das Schwergewicht legte auf das fragende Zergliedern von Texten im Gegensatz zur sokratischen Lehrform Dinters und Diesterwegs, die das „methodische Herausheben“ stärker betonten. Gegen Ende des Jahrhunderts stand die Übungsschule vorwiegend unter dem Einfluß des methodischen Herbartianismus und war in seinem Sinne Muster- und Übungsstätte des Formalstufen- und Konzentrationsunterrichts im Dienste der Ausbildung eines „einheitlichen religiös-sittlichen Gedankenkreises“. Im Sinne dieser Auffassung schrieb Dörpfeld 1879 seine Kampfschrift gegen den „didaktischen Materialismus“. Jetzt lag das Schwergewicht der schulpraktischen Anleitung auf der Einübung der Formalstufenlektion im Sinne der Herbartianer.

Die methodischen Leitbilder waren aber zugleich auch pädagogische Widerspiegelungen von bestimmten Verhältnissen der jeweiligen geschicht-

17 Hierzu Einzelheiten bei Frz. Vilsmeier, *Praxis und Theorie im geschichtlichen Wandel der Lehrerbildung*, a. a. O., S. 263 ff.

18 F. G. Dinter, *Die vorzüglichen Regeln der Katechetik als Leitfaden beim Unterrichte künftiger Lehrer*. Königsberg 1817, in: *Ausgewählte Schriften*, hrsg. v. Fr. R. Seidel, 1. Bd., Langensalza 1887, 2. Aufl. Das Grundprinzip des „Katechisierens“ formuliert Dinter: „Das Kind muß finden, was auffindbar ist“. Besonders durch „Ablocken alles dessen, wozu die Data im Kinde liegen.“

lichen Gesamtlage. „Zusammenunterricht“ durch „Katechisation“ war auch durch den von der absolutistischen Schulreform angestrebten allgemeinen Schulbesuch notwendig geworden, welcher wegen der größeren Schülerzahlen nicht mehr wie bisher im Einzelunterricht bewältigt werden konnte. In der sokratischen Methode zeigte sich zugleich aber auch der Einfluß des Aufklärungsdenkens auf den Geist des Schulunterrichts. Die pestalozzische Methode der „Kraftbildung“ kam — wie Fichtes „Reden an die deutsche Nation“ ausweisen — der Staatsreform im Geist der beginnenden Selbstverwaltung entgegen und erhielt darüber hinaus ihre Begründung durch den Aprioriegedanken des philosophischen Idealismus. Das methodische Leitbild der Jahrhundertmitte, welches Vortragen, Auswendiglernen und Abfragen in den Mittelpunkt rückte, war zugleich Ausdruck der Wertschätzung traditionsgebundener Gehalte durch die restaurative Schulpolitik. Der herbartianische Konzentrations- und Formalstufenunterricht im Dienste der Ausbildung eines „religiös-sittlichen Gedankenkreises“ stand im Einklang mit der religiös-sittlichen Erziehungsaufgabe, die der Staat im Einverständnis mit den Kirchen nach dem Kulturkampf der Volksschule zuwies. Die hier ange deuteten geistigen, gesellschaftlichen und politischen Bewegungen übergriffen — wie die Archive der Bundesländer ausweisen — die Ländergrenzen und wirkten sich, wie gezeigt, auch pädagogisch aus.

III. Das Ende der Seminarpädagogik und Seminarmethodik¹⁹⁾

Von den beiden Entwicklungslinien her, in die wir im Anschluß an Schleiermacher die innere Geschichte des Lehrerseminars auseinanderlegten, ergab sich dessen geschichtliche Selbstaufhebung in eine akademische Form der Ausbildung. Was das „Wissen“ anlangt, das im Seminarunterricht vermittelt wurde, so vollzog sich in dessen Umbildung von der Stoffkunde des Volksschulunterrichts zum Fachunterricht der höheren Schule die Trennung von Allgemeinbildung und Berufsbildung. Was die Vermittlung der „Lehrfertigkeit“ betrifft, so hatte der Fortschritt, der von der methodischen „Meisterlehre“ über die „begleitende“ zur „vorgängigen“ didaktischen Theorie

¹⁹ Diesem Abschnitt liegen folgende Veröffentlichungen des Verfassers zugrunde: *Praxis und Theorie im geschichtlichen Wandel der Lehrerbildung*, a. a. O.; *Die Bedeutung des „Fundamentalen“ und „Elementaren“ in der schulpraktischen Grundbildung*, Z. f. P. 1959/3; *Der seminaristische Lehrbildungsgedanke und seine Bedeutung für die Gegenwart*, Sonderdruck aus der Festschrift zur 75-Jahrfeier des Deutschen Gymnasiums und Instituts für Lehrerbildung Amberg, Amberg 1955; *Schlußwort zum 4. Deutschen Päd. Hochschultag Tübingen*, in: *Didaktik in der Lehrerbildung*, Weinheim 1960; *Grundlagen und Entwurf der schulpraktischen Ausbildung an Päd. Hochschulen*, Päd. Rundschau 1963.

führte, die allmähliche Verwissenschaftlichung des pädagogisch-didaktischen Unterrichts zur Folge, der seinerseits zu seinem vollen Verständnis die Allgemeinbildung der Hochschulreife voraussetzte.

Dennoch hat das seminaristische Leitbild bis heute in weiten Kreisen der Öffentlichkeit und teilweise auch noch in Fachkreisen seine Anziehungskraft nicht verloren. Diese Wertschätzung bezieht ihre Motive teilweise aus Vorzügen, die der Seminarbildung zweifellos in ihrer Zeit zukamen. Heute muß jedoch die geschichtliche Bedingtheit dieser Vorzüge erkannt werden, wenn nicht eine die Wirklichkeit verfälschende seminaristische Ideologie entstehen soll. Es handelt sich dabei um einige bildungssoziologische Fakten, die bei der Analyse des seminaristischen Leitbildes nicht übersehen werden dürfen.

Als entscheidendes Faktum dieser Art ist zunächst zu beachten, daß die Schüler des Seminars die Auslese aus einer Volksschuloberstufe darstellten, welche noch nicht in dem Maße wie heute von ihren Spitzenbegabungen entblößt war. Die „Präparanden“ hatten also schon vor ihrer Aufnahme ins Seminar die ganze Volksschule durchlaufen, in der sie später einmal unterrichten sollten. Außerdem wurden sie in der Präparandenschule und im Seminar von Lehrern unterrichtet, die aus dem Kreise der besten Volksschullehrer ausgelesen waren. So konnte sich in dieser Ausbildung eine berufliche Angleichung von Lehrergeschlechtern vollziehen, die einander die pädagogische Gesinnung Pestalozzis, die methodische Gewissenhaftigkeit Herbarts und den schulpolitischen Kampfeswillen von Lehrergenerationen zur Hebung der deutschen Volksschule und ihrer Lehrerschaft weitergegeben hatten. Der pädagogische und didaktische Unterricht des Seminars war so in der günstigen Lage, nur das bewußt machen zu müssen, was in einem geschlossenen Bildungsgang an Erziehungsethos und an grundlegenden Erziehungs- und Lehrerfahrungen schon erworben worden war. Die Schüler des Seminars kamen, was Berufsethos und Lehrgeschicklichkeit anlangte, sozusagen aus einer guten pädagogischen „Kinderstube“, die ihrerseits nur Ausdruck einer noch traditionsgebundenen allgemeinen Erziehungsgesinnung war und von dieser gestützt und getragen wurde. Das Erfolgsgeheimnis des Lehrerseminars und der aus ihm hervorgegangenen Lehrerschaft erscheint von diesen bildungssoziologischen Gesichtspunkten her in einem neuen Licht: es beruhte weitgehend auf diesem Zusammenhang von Schule und Leben und nicht in erster Linie auf der Seminarstruktur selbst. Auf diesen Zusammenhang hatten schon die staatlichen Verordnungen in ihren Konzeptionen zur Lehrerbildung bewußt vertraut und nur aus ihm können diese voll verstanden werden.

Der sich gegenseitig stützende und tragende Zusammenhang von Schule und Leben löste sich aber mit dem Zerfall der alten Volksordnung auf. Erst

dieser Auflösungs Vorgang brachte die Schwächen der Seminarbildung klarer ans Licht, die in ihrer Abseitsstellung begründet waren. Diese schloß den Volksschullehrer von der höheren Bildung des Volkes aus, nötigte ihn zu einer zu frühen Berufsentscheidung und verfestigte die im industriellen Zeitalter immer gefährvoller werdende Spaltung des Volkes in „Gebildete“ und „Ungebildete“. Hinzu kam, daß durch den Schwund der Erziehungskräfte, die bisher von Familie und Kirche, Sitte und Brauch ausgingen, der Volksschule und ihrer Lehrerschaft eine größere Erziehungsverantwortung auferlegt wurde, die ihrerseits wiederum eine größere „Selbständigkeit und Sicherheit des Lehrers in der Erkenntnis des Volksorganismus, seiner Störungen und der Möglichkeiten zur Heilung und Erneuerung“ voraussetzte, „die die Seminarbildung in der Regel nicht geben konnte²⁰⁾).

Diese vorwiegend bildungssoziologisch bedingten Schwächen sind jedoch bekannter als der innere Umbildungsprozeß, in dem die Seminarpädagogik und Seminarmethodik durch die wissenschaftliche Pädagogik und Didaktik abgelöst wurden. Für die seminaristische Ausbildung erwies es sich schon zu ihrer Zeit als Nachteil, daß der Tradition eines gemeinsamen beruflichen Ethos nicht auch rechtzeitig die entsprechende erziehungswissenschaftliche Besinnung zur Seite gehen konnte. Schon Herbart hatte den „pädagogischen Takt“, der den „ausgelernten Erzieher“ auszeichnen soll, als das Ergebnis eines Zusammenwirkens von erziehungspraktischer Erfahrung und erziehungswissenschaftlicher Einsicht gekennzeichnet und für den Berufserzieher die „Naturgabe“ der Erziehungskunst, wie sie aus „Sympathie und Elternliebe“ gelingen kann, als unzureichend erklärt. In diesem Sinne spricht er auch in seiner „Allgemeinen Pädagogik“ schon im Jahre 1806 von dem „Auge“, das die wissenschaftliche Pädagogik dem Praktiker einzusetzen vermöge²¹⁾. Die Volksschullehrerschaft, deren führenden Köpfe sich an den Texten der klassischen Pädagogik bildeten, strebte nach Vertiefung ihrer beruflichen Existenz durch das erziehungswissenschaftliche Denken. Dieses Streben tat sich schon seit der Mitte des vergangenen Jahrhunderts immer wieder von neuem kund in dem Verlangen nach wissenschaftlicher Ausbildung an der Universität. Es ist ein Mißverständnis, dahinter nur standespolitische Motive zu vermuten. Man wird der Feststellung Joachim Ritters zustimmen müssen, daß diese Forderungen „nicht als ein nur ideologisches Element aus Interessen des Standes“ hergeleitet werden können²²⁾.

20 Jos. Antz, bei Kittel a. a. O., S. 28 f.

21 J. Fr. Herbart, Päd. Schriften, hrsg. v. Bartholomä, 2. Bd., Langensalza 1877, S. 72 ff. und Päd. Schriften, hrsg. v. Willmann-Fritsch, 1. Bd., Osterwieck 1913, S. 236.

22 Joachim Ritter, Wissenschaftliche Hochschule und Lehrerbildung, Z. f. P. 1964/2, S. 174.

Von innen her verstärkt wurde diese Forderung Anfang unseres Jahrhunderts durch die pädagogische Reform, welche zur Auflösung des methodischen Herbartianismus führte. An die Stelle des methodischen Schemas der Formalstufen und des Prinzips der Konzentration der Lehrinhalte trat zunächst der Pluralismus der Methoden und Prinzipien der Reform, dann aber eine wissenschaftliche Fachdidaktik, die den Formalismus der Methode ablöste²³). Damit war der aus der „Schullehrlingszeit“ stammende unreflektierte Praktizismus des Lehranfängers, aber auch dessen un gelenktes Hospitieren unmöglich geworden. Praktizismus ohne didaktische Reflexion verführt zur Nachahmung zufälliger Vorbilder ohne Einsicht in die Grundlagen und Zusammenhänge des Unterrichts. Er gewöhnt sich so leicht an jenen kritiklosen Schlendrian, der pädagogische Erfahrung erschwert. „Ein neunzig-jähriger Dorfschulmeister“ — so meint Herbart in diesem Zusammenhang — „hat die Erfahrung seines neunzigjährigen Schlendrians“. ²⁴) Das un gelenkte Hospitieren jedoch, das passive Gegenstück zum primitiven Praktizismus, muß vordergründig bleiben, weil ihm wie diesem die Kategorien der Auffassung fehlen. Schon daraus ergibt sich, daß die Einführung in die Schulpraxis nicht mit Lehrversuchen oder gar mit Lehrproben beginnen kann, sondern mit Unterrichtsanalysen einsetzen muß, die den Blick für die innere Struktur des Unterrichts zu öffnen haben, um dadurch didaktische Erfahrung überhaupt erst möglich zu machen.

Das Sehendwerden bedarf allerdings einer „Typenlehre der möglichen Methoden“ (Weniger). Aber die Hilfe, die von diesen erwartet werden kann, muß neu interpretiert werden. Sie kann nicht bestehen in der Darbietung „fertiger Schemata“ zum Zwecke der Anwendung auf „beliebige Gegenstände“, sondern in der Erarbeitung didaktischer Kategorien durch Unterrichtsanalysen, die ihre Bedeutung haben „für das jedesmalige Finden der optimalen Methode.“ ²⁵) Das bedeutet nun nicht die vollständige Ausschaltung des Lehrversuchs. Doch tritt dieser im Hochschulstudium vorwiegend in den Dienst der Erkenntnis. Der eigene Lehrversuch öffnet nämlich erst den Blick für die Eigenart und Schwierigkeit des Lehrens und erschließt so Erfahrungen, die dem reinen Zuschauen nicht zugänglich sind.

Die bis heute zu wenig beachtete Konsequenz dieses Wandels im didaktischen Denken liegt darin, daß mit dem Ende des Schematismus der Seminarmethodik zugleich das Ende der unmittelbaren Einübungspraxis gekom-

23 Hierzu im einzelnen: Georg Geißler, *Das Problem der Unterrichtsmethode*, Weinheim 5. Aufl. 1963, und Franz Vilsmeier, *Der Gesamtunterricht*, Weinheim 1960.

24 A. a. O. S. 233.

25 Frz. X. Eggersdorfer, *Jugendbildung*, München 1956, Vorwort.

men ist, welche jene Schemata unausgesprochen zur Voraussetzung hatte. Unmittelbare Einübung des Unterrichtens ist ein geschichtlicher Rest aus der Schullehrlingsausbildung und der schematischen Seminarmethodik.

Noch von einer anderen Seite her wurde das Ende der Herbartianischen Seminarmethodik herbeigeführt: vom Entstehen einer Fachdidaktik her, die die fachwissenschaftliche Komponente als konstitutives Prinzip in das didaktische Denken einbezog. Schon Otto Willmann – in Sachen des Herbartianismus sicher ein unverdächtigster Zeuge – hatte gegen Herbarts Didaktik eingewandt, daß sie „über der formalen Tendenz das Eigentümliche der verschiedenen Unterrichtsmaterialien“ vernachlässigt und sich mit dem „Hervorrufen psychischer Tätigkeiten“ begnügt habe, anstatt bis zur Vermittlung von bestimmten Erkenntnissen vorzudringen. Die Aufgabe der „Umsetzung von Wissenschaft in Bildung“ ist nach Willmann nur dann recht zu verstehen, wenn der „Standpunkt . . . in ersterer genommen“ wird. Für die Einführung in die didaktische Theorie und Praxis wird empfohlen, „daß man jenen Prozeß (der Umsetzung von Wissenschaft in Bildung) auf einem Gebiet verfolge und gleichsam durch Autopsie lerne, um sich dadurch für Aufschlüsse empfänglich zu machen, welche Sachkundige über den analogen Vorgang auf anderen Gebieten geben.“²⁶⁾ Mit diesen Gedanken ist schon die Notwendigkeit eines fachlichen Wahlstudiums für die fachliche Unterrichtslehre angedeutet, zugleich aber auch schon für sie die „exemplarische Lehre“ empfohlen und die enzyklopädische Behandlung der Methodikfächer abgelehnt. In der gegenwärtigen Diskussion über das Problem der Didaktik erreicht dieser Willmann'sche Gedanke seine schärfste Zuspitzung in der Formel, daß die Didaktik ja schließlich nicht die Lehre davon sei, wie man etwas lehrt, wovon man nichts wisse.²⁷⁾

Mit der Einbeziehung der fachwissenschaftlichen Komponente in die Didaktik war es aber zugleich notwendig geworden, die allgemein-psychologische Theorie der Lernvorgänge durch eine differenzierte Psychologie der Unterrichtsfächer zu ergänzen²⁸⁾. Dies schien um so notwendiger, als auch die Didaktik und Methodik der pädagogischen Reform nach der Jahrhundertwende unter der einseitigen Parole einer „Pädagogik vom Kinde aus“ im psychologischen Formalismus stecken blieb²⁹⁾.

26 Otto Willmann, *Didaktik als Bildungslehre*, Freiburg 1957, 6. Aufl., S. 61 f.

27 Martin Wagenschein, *Zur Didaktik des naturwissenschaftlichen Unterrichts*, in: *Didaktik in der Lehrerbildung*, Weinheim 1960, S. 73.

28 So W. Hansen, *Schriftenreihe zur Psychologie der Unterrichtsfächer*, München seit 1955.

29 Nachweise hierfür bei Georg Geißler und Franz Vilsmeier, a. a. O. (siehe Anm. 23).

Freilich bleibt in diesem Zusammenhang ein Restproblem: das Bildungsgut der Volksschule ist im ganzen keine Summation von Fächern und ihre Didaktik keine bloße Summe der Fachdidaktiken. Der „Eigengeist der Volksschule“ (Spranger) verlangt einen Sonderentwurf ihres Bildungsgutes und dessen zusätzliche Behandlung im Hochschulstudium. Aber ohne die Kontrollinstanz der Fachwissenschaften würde eine „Stoffkunde“ des Volksschulunterrichts in einen Romantizismus zurücksinken, der kein zeitgemäßes Weltverständnis vermitteln könnte. Auch darum müssen die Fachwissenschaften im pädagogischen Hochschulstudium vertreten sein. Der Lehrstudent soll eines wählen können, um sich über den didaktischen Zweck hinaus „zur erkennenden Teilhabe an einem durch Wissenschaft erschlossenen Bereich der Wirklichkeit“ zu bilden, sich dadurch aber auch „für den Unterricht in der Oberstufe der Volksschule“ zu rüsten³⁰).

IV. Folgerungen für die Zukunft

Der Übergang zu einem echten akademischen Studium im Sinne unserer Erkenntnisse hat noch kaum begonnen, wenn wir diese Zukunft so verstehen, wie sie kürzlich Georg Geißler gekennzeichnet hat: „Das Kennzeichen einer echten akademischen Ausbildung ist ihr langer Atem. Sie baut zunächst einen großen geistigen Zusammenhang auf, läßt die auf Tätigkeit gerichtete Energie nicht in kleinen Aktionen verpuffen, sondern staut sie und schafft ein Kraftpotential, das erst ein überlegtes und überlegenes Handeln möglich macht. Deshalb muß die Studienzeit freibleiben von planmäßiger schulpraktischer Übung.“³¹) Dieser Zukunft stehen noch seminaristische Rückstände entgegen, die im gegenwärtigen Entwicklungsstand in zwei typischen Symptomen in Erscheinung treten. An der Pädagogischen Hochschule Bayerns äußern sie sich in der Spaltung des Hochschulstudiums in einen wissenschaftlichen und einen didaktischen Teil, der noch nicht in den Forschungsauftrag einbezogen ist und auch noch der Ergänzung durch ein wissenschaftliches Wahlfach bedarf, das neben anderen Aufgaben die sachliche Komponente des didaktischen Denkens beispielhaft verdeutlichen kann. Außerdem fragt es sich, ob neben einer umfänglichen, mit dem wissenschaftlichen Teil der Ausbildung unverbundenen schulpraktischen Ausbildung dem grundwissenschaftlichen Studium der notwendige Raum für seine eigene Entfaltung bleibt. Didaktik, Wahlfach, Einführung in die

30 Joachim Ritter, a. a. O., S. 179.

31 Georg Geißler, Die Rache des Lehrerseminars usw., a. a. O., S. 279 (siehe Anm. 2!).

Schulpraxis und wissenschaftliche Gesamtaufgabe der Hochschule müßten aus einem Punkte entworfen werden³²⁾.

Auch an den Pädagogischen Hochschulen der anderen Länder steht das grundwissenschaftliche Studium noch in der Gefahr einer geheimen Aushöhlung durch die zu frühe Inanspruchnahme der Studenten für die Einübung der Unterrichtspraxis, obwohl dort Didaktik und Wahlfach in die wissenschaftliche Aufgabe des Studiums einbezogen sind. Hier besteht ebenfalls noch der Gegensatz zu anderen akademischen Studiengängen, die die Einübungspraxis — wie schon angedeutet — erst nach dem Hochschulstudium aufnehmen, ohne während des Studiums die Begegnung mit ihr durch Beobachtung und eigene erste Versuche auszuschließen. Es empfiehlt sich so die schrittweise Einführung eines Vorbereitungsdienstes nach dem Vorbild des Gesetzesentwurfes von Nordrhein-Westfalen.

Die Verlagerung des Schwergewichts auf die schulpraktische Ausbildung erhält heute leider zudem eine Scheinrechtfertigung durch den Nachwuchsmangel, der geschichtlich überholte Ausbildungsformen nahelegt und zu verfestigen droht. Dadurch entsteht die Gefahr, daß der Mangel an Nachwuchs-Quantität in eine neue, aber mindere Ausbildungs-Qualität umschlägt.³³⁾

Der Erziehungswissenschaft entsteht in dieser Lage bei allem Verständnis für unumgängliche Notmaßnahmen die Aufgabe, sachgerecht zu analysieren und gleichzeitig von Vergangenheit und Zukunft her zu entwerfen, um nicht der Gefahr einer wirklichkeitsfremden Ideologie zu verfallen. Es wird

32 Einen Versuch dieser Art stellt des Verfassers Aufsatz „Grundlagen und Entwurf der schulpraktischen Ausbildung an Päd. Hochschulen“ dar (a. a. O.). Eigentlich müßte es — seinem Inhalt besser entsprechend — „der schulpraktischen Grundbildung“ heißen, da er das Schwergewicht legt auf die Weckung des Problembewußtseins und der Theoriebildung — ohne Lehrversuche auszuschließen. Man verkennt die Möglichkeiten der Päd. Hochschule, anzunehmen, sie könne die Lehrfertigkeit voll einüben neben ihren wissenschaftlichen und musischen Aufgaben. Das kann sie — wenn sie sich als akademisches Studium versteht — so wenig, wie andere akademische Studien schon die Berufspraxis einüben können. Sie versuchen es ehrlicherweise schon gar nicht. Auch das Ziel der Päd. Hochschule kann nur der berufsfähige, nicht der berufsfertige Lehrer sein. An diesem Punkt scheidet sich heute das seminaristische vom akademischen Verständnis der Lehrerbildung.

33 Diese Gefahr besteht auch für den Vorschlag Friedrich Eddings, durch „Öffnung nach unten“ dem Nachwuchsmangel zu begegnen (Päd. Rundschau 1964/4). Im Kern bedeutet dieser Vorschlag einen Rückgriff auf die seminaristische Ausbildung. Es ist zu bezweifeln, ob die von Edding selbst geforderte „reflektierte Kunst“ des Erziehens und Lehrens, die ohne pädagogisch-didaktische Wissenschaft nicht möglich ist, den 16–19jährigen Schülern seines „Pädagogiums“ schon lehrbar ist. Das Ergebnis wäre vermutlich wiederum ein Praktizismus ohne ausreichendes theoretisches Verständnis, der den Horizont pragmatisch einengt und dem für später vorgesehenen wissenschaftlichen Studium schwer zugänglich macht. Edding ist jedoch darin zuzustimmen, daß nicht starr am traditionellen Abitur festgehalten und daß weitere Nachwuchsquellen für die pädagogische Fakultätsreife erschlossen werden sollten.

dabei — um es mit einem Wort Wilhelm v. Humboldts anzudeuten — darauf ankommen, daß der Punkt getroffen wird, in dem Gedanke und Wirklichkeit sich begegnen. Die hier gemeinte Wirklichkeit ist aber ein „geschichtliches Gebilde“ (W. Flitner), geladen mit Spannungen, die aus der Vergangenheit in die Zukunft drängen. Darum wird der Punkt, auf den Humboldt hinweist, um so sicherer getroffen werden können, je mehr sich das erziehungswissenschaftliche Denken bemüht, geschichtliche und grundsätzliche Betrachtungsweise zu verbinden. In diesem Sinne will auch die vorliegende Untersuchung verstanden werden: als Nachweis der These, daß sich die Geschichte der seminaristischen Lehrerbildung vom Horizont der Gegenwart aus erweist als die Geschichte ihrer inneren Selbstaufhebung und daß es so auf die Dauer aussichtslos erscheint, durch den Rückgriff auf überholte Ausbildungsformen die Gegenwartsfragen der Lehrerbildung zu lösen.

Die innere Begründung katholischer Pädagogischer Hochschulen

von Karl Erlinghagen

1. Einleitung: Pädagogische und Theologische Hochschulen

Die wissenschaftliche Arbeit ist die innere Legitimation der heutigen Universitäten und Hochschulen. Zwar ist der Begriff der Wissenschaft selbst außerordentlich umstritten und die aristotelisch-scholastische Definition der scientia als einer cognitio ex causis bedarf zumindest einer sehr weitherzigen Interpretation, soll sie auf alle jene Forschungsbereiche, die sich heute unbestritten der Anerkennung als Wissenschaft erfreuen, die Kunstwissenschaft etwa, die Musikwissenschaft, aber auch die Geschichte, die Soziologie oder die Völkerkunde, Anwendung finden. Der Wissenschaftscharakter jener Fächer, die die theologischen Disziplinen ausmachen, ist — beschränkt man die Theologie nicht auf die katholische — schon innerhalb der Theologenschaft kontrovers. Ich erinnere an die Frage nach dem theologischen Wissenschaftscharakter der Exegese, der Kirchengeschichte oder des Kirchenrechts. Außerhalb der Theologie und der Theologenschaft werden sie zum großen Teil nicht als Wissenschaft anerkannt und das aus Gründen, die auch gegen die innere Möglichkeit anderer „weltanschaulich gebundener“ — wie man zu sagen beliebt — Wissenschaften und wissenschaftlicher Anstalten, z. B. katholischer, aber auch evangelischer Pädagogischer Hochschulen, vorgetragen werden. Die Angriffe richten sich vor allem gegen die katholischen Pädagogischen Hochschulen. Sie stehen bei ihren Gegnern als wissenschaftlich suspekt auf der gleichen Stufe wie die Ausbildungsstätten der Theologen. Diese letzten freilich sind dem Widerspruch deswegen weniger ausgesetzt, weil man sie als eine innerkirchliche Angelegenheit betrachtet. Lediglich die Frage nach dem legitimen Ort Theologischer Fakultäten an den bestehenden oder neu zu gründenden Universitäten wird von manchen entschieden negativ beantwortet. Andere äußern sich nicht so unbesonnen, was nicht heißt, daß sie anders dächten und ihren Einfluß nicht ebenfalls zur Inhibierung Theologischer Fakultäten an den neu zu gründenden Universitäten versuchten geltend zu machen, wenn sich eine sie nicht kompromittierende Gelegenheit dazu böte.

Pädagogische und Theologische Hochschulen sehen ihre wissenschaftliche Möglichkeit, die das Fundament ihrer Existenzberechtigung ist, aus zwei Gründen in Frage gestellt. Der eine betrifft ihren gegenwärtigen Zustand. Man fragt nicht ohne Recht, ob die personelle und materielle Ausstattung so sei, wie man sie von Instituten, die Anspruch auf Wissenschaftlichkeit

erheben wollen, erwarten kann. Diese Frage geht weniger die Theologischen Hochschulen an, erst recht nicht die Theologischen Fakultäten innerhalb der Universitäten. Bei beiden sind die Voraussetzungen heute so gut, daß sie im allgemeinen den Vergleich mit anderen Fakultäten nicht zu scheuen brauchen. Zudem könnte man noch bestehende Mängel als historisch und somit transitorisch betrachten. Sie ließen sich beheben. Das kann grundsätzlich auch von den bestehenden Pädagogischen Hochschulen gesagt werden, wenngleich sie den Vergleich mit den Theologischen Hochschulen und Fakultäten noch keineswegs aushalten können. Die andere Schwierigkeit, die man gegen beide Arten von Hochschulen vorbringt, gegen die Pädagogischen Hochschulen jedoch nur, soweit sie „weltanschaulich gebunden“ sind, scheint unaufhebbar im Wesen weltanschaulicher wissenschaftlicher Hochschulen zu liegen.

2. *Der wissenschaftliche und akademische Charakter*

Pädagogischer Hochschulen

Beginnen wir mit der Frage, was die Pädagogischen Hochschulen als wissenschaftliche Hochschulen heute schlechthin in Frage stellt. Es ist ihr tatsächlicher Zustand. Man bestreitet den Pädagogischen Hochschulen, daß sie wissenschaftliche und akademische Anstalten sind, wobei man die Frage offen läßt, ob sie es in Zukunft nicht werden können. Zum akademischen Charakter gehöre, so argumentiert man, jene akademische Freiheit, die notwendig sei, daß der Student die Dauer seines Studiums, die Schwerpunkte seines geistigen Interesses, die Professoren, denen er begegnen möchte, den Ort seiner Bildung und mit ihm das geistige Fluidum einer Stadt frei wählen könne. Solle das Studium wissenschaftlich sein, so sei erforderlich, daß er sich einem Kernstudium über eine der intensiven Arbeit auf einem Wissenschaftsgebiet angemessene Semesterzahl hin ausschließlich widme. Während das Studium der universitären Disziplinen heute bei völliger Konzentration auf ein begrenztes Sachgebiet im Durchschnitt wenigstens zehn Semester betrage, sei das der Pädagogikstudenten durch ein nach Ländern sehr unterschiedliches, aber immer sehr strenges Reglement auf vier, sechs, höchstens sieben Semester in das Korsett eines festgelegten Fächerkanons geschnürt. Dieser enthalte im Notfall neben den „Grundfächern“ (Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie, Philosophie und auch wohl noch Politik und ähnlichem), den „didaktischen“ Fächern, womit die ganze Zahl der zu unterrichtenden Schulfächer gemeint ist, noch das „Wahlfach“ (etwa Biologie, Geographie,

Religion, Deutsch oder Mathematik), in dem der Student nach eigener Wahl sich ergehen solle¹). Jedes einzelne Fach verlange aber im Normalfall ein volles, meist doppelt so langes Studium, als das Gesamtstudium in allen Fächern, die an den Pädagogischen Hochschulen zu bewältigen sind. Zudem müsse sich der Student dabei ganz auf ein Fach konzentrieren. Die Zeit, die dem Studenten an Pädagogischen Hochschulen zur Verfügung stehe, lange gerade zum Eintritt in die Vorhallen der jeweiligen Wissenschaft. Das sei auch der Grund, warum man diesen Hochschulen kein Promotionsrecht, geschweige das der Habilitation zuerkennen könne, selbst wenn man davon absehe, daß längst nicht alle Dozenten der fraglichen Lehrerbildungsstätten promoviert und ein verschwindend geringer Teil habilitiert wären. Die Lehrerbildung sei also im Vollsinn weder wissenschaftlich noch akademisch, ist die so untermauerte bittere These.

Alle diese Vorwürfe betreffen aber nur den gegenwärtigen Zustand der Lehrerbildung. Es gibt Bestrebungen, die zeitgebundenen Mängel zu beheben, das Studium der Lehrer an Volks- und Mittelschulen „vollakademisch“ auszubauen, dem Absolventen der Pädagogischen Hochschulen den akademischen Titel eines „Magister artium“ und eines „Doctor paedagogiae“ zu verleihen und ihn so zum Vollbürger der modernen Bildungsgesellschaft zu erheben. Das Für und Wider dieser Entwicklung abzuwägen, sprengt den Rahmen unserer Aufgabe. Vor allem muß darauf verzichtet werden, zu untersuchen, ob wir nach ausländischem Vorbild eine Zweiteilung des Volksschulwesens in „Elementar-“ und „Sekundarschulen“ anstreben sollten²). Das würde zwei Typen von Lehrern mit sich bringen. In der Elementarschule brauchte das wissenschaftliche Niveau des Lehrers — unbeschadet seiner hohen menschlichen Qualitäten — nicht so hoch zu sein wie das des Lehrers an der Sekundarschule, die der jetzigen Oberstufe der Volksschule und der Realschule entspräche. Die Ausbildung dieses Lehrers müßte spezieller, profunder, wissenschaftlicher sein. Ihre Verbindung mit den Universitäten ließe sich eher verteidigen. Hier Gründe und Gegengründe abzuwägen, müssen wir uns versagen. Es sei nur darauf hingewiesen, daß der erste Schritt dazu, die Pädagogischen Hochschulen den Universitäten zu integrieren, der in verschiedener Weise in den Stadtstaaten, in Bayern und Hessen gemacht worden ist, bei den Universitäten selbst auf heftigen Widerstand stößt. All das aber könnte man als zeitbe-

1 Vgl. dazu: Die Ausbildung des Lehrers an Volksschulen bis zum Zweiten Staatsexamen. Material- und Nachrichtendienst der AGDL, Nr. 103, Dez. 1962.

2 Vgl. dazu die Vorschläge von Werner Picht in „Christ und Welt“, Februar 1964, und Friedrich Edding in der „Pädagogischen Rundschau“ (April 1964).

digte Schwierigkeiten und notwendige Wachstumskrisen ansehen, deren Vorhandensein das Wesentliche Pädagogischer Hochschulen nicht in Frage stelle.

3. Der konfessionelle Charakter Pädagogischer Hochschulen als Problem.

Diese Frage wird aber radikal an jene Pädagogischen Hochschulen gestellt, die am konfessionellen Charakter der Ausbildung ihrer Studenten festhalten. Waren ursprünglich so gut wie alle Lehrerbildungsstätten (in ihrer Frühzeit „Seminare“ genannt —, wiederum in einer bezeichnenden Anlehnung an die bestehenden Universitätsverhältnisse) konfessionell bestimmt und entsprachen sie damit den tatsächlichen Bevölkerungs- und Schulständen, so hat sich das heute weitgehend gewandelt. Es gibt zwar immer noch deutsche Bundesländer — das Ausland lassen wir hier außer Betracht — so Bayern, das Saarland und für kurze Zeit noch Rheinland-Pfalz³⁾, deren Lehrerbildungsstätten nur konfessionell sind. Andere kennen nur simultane Formen (Berlin, Bremen, Hamburg, Hessen, Schleswig-Holstein), wiederum andere beide nebeneinander (Baden-Württemberg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen).

Die konfessionellen Pädagogischen Hochschulen sehen sich in ihrer Existenzberechtigung heftig bedroht und angegriffen. Vielen jungen Studierenden, die in einer konfessionell sich mehr und mehr vermischenden Welt groß werden, ist der letzte Sinn katholischer oder evangelischer Schulen und Hochschulen nicht klar. Die Zahl der Studierenden an konfessionellen Pädagogischen Hochschulen, für die das zutrifft, sollte nicht unterschätzt werden. Entscheidender aber ist, daß die Möglichkeit konfessioneller Pädagogischer Hochschulen als Stätten wissenschaftlicher Forschung, Lehre und Bildung von vielen Seiten strikt geleugnet wird. Die Angreifer wissen mächtige Verbände und Gruppen hinter sich und sprechen nicht selten als deren inoffizielle oder gar offizielle Vertreter. Mag auch die weltanschauliche Demagogie mancher Argumentierenden oft nur schlecht verhohlen sein und die Machtpolitik den pädagogischen und kulturpolitischen Bereich fröhlich mißbrauchen, so müssen die vorgetragenen Gründe doch unvoreingenommen gewogen werden. Unvoreingenommenheit ist nach zwei Richtungen geraten, einerseits gegenüber gegnerischer Beweisführung, andererseits aber auch gegenüber den eigenen Argumenten, insofern sie

³ Die notwendige Änderung der Verfassung von Rheinland-Pfalz ist inzwischen vollzogen worden.

nämlich weit über das Ziel hinausschießen und so eher schaden als nützen können.

Pädagogische Hochschulen sind die Bildungsstätten des Lehrers an jenen Schulen, die man in Deutschland die Volksschulen nennt. Die wissenschaftliche Ausbildung der Gymnasiallehrer geschieht primär — und das bedeutet auch eine bei weitem längere Ausbildungszeit — an den Universitäten, die seit zumindest gut zweihundert Jahren die Freiheit der Forschung und Lehre als die Grundlage ihrer Wissenschaftlichkeit ansehen. Die Ausbildung der Gymnasiallehrer an konfessionellen Bildungsstätten ist in Deutschland völlig unbekannt. Was geschieht, soll nun die Ausbildung der Lehrer an Volksschulen derjenigen der Gymnasiallehrer angeglichen werden? Die Bestrebungen in dieser Richtung sind ganz eindeutig und zunächst nicht aufzuhalten. Werden die Pädagogischen Hochschulen dann noch konfessionell sein können und dürfen?

Die Frage stellt sich schlicht so: Ist eine katholische Lehrerbildung, d. h. eine, in der nach Art der „katholischen Schulen“, die Pius XI. in seiner Enzyklika „*Divini Illius Magistri*“ vom 21. Dezember 1929 sachlich präzisiert hat, ausschließlich (oder überwiegend) katholische Lehrerstudenten durch ausschließlich (oder doch überwiegend) katholische Dozenten im ausschließlich katholischen Klima einer katholischen Pädagogischen Hochschule erzogen werden, in unserer Zeit sinnvoll oder überhaupt gar möglich? Die Frage liegt auf zwei Ebenen, auf der prinzipiellen nach der inneren Möglichkeit, und auf der historisch-pragmatischen. Die positive Beantwortung der Frage nach der inneren Möglichkeit vorausgesetzt, muß nämlich weiter untersucht werden, ob die mögliche katholische wissenschaftliche Bildungsstätte der Lehrer in der gegenwärtigen geschichtlichen Situation sinnvoll ist. Als Vergleich für dies letzte diene folgendes Beispiel: Natürlich ist es möglich, sich in einem Unterrichtsfach (weniger in einer wissenschaftlichen Disziplin) auf katholische Autoren zu beschränken. Aber es ist nicht sinnvoll, weil die Welt, auf die die Schüler vorbereitet werden sollen, eben doch nicht nur aus katholischem Geiste lebt.

Auf der prinzipiellen Ebene, der unsere Betrachtung gilt, geht die Frage in zwei Richtungen. Einmal ist zu fragen, ob es sogenannte „weltanschaulich relevante“ Fächer und „weltanschaulich bestimmte“ Wissenschaften gibt, und dann, ob überhaupt die Wissenschaft das eigentlich Entscheidende in der Bildung der Lehrer ist.

Lassen wir beide Fragen zunächst noch ungeschieden — sie werden meist nicht sauber voneinander getrennt —, so sprechen gegen die Möglichkeit konfessioneller Pädagogischer Hochschulen (katholischer wie evangelischer wie sonstiger) so gut wie alle nicht katholischen Lehrerverbände, so gut

wie alle nichtkatholischen Dozenten, fast alle Universitätslehrer der Pädagogik, Psychologie, Soziologie und Philosophie, die bei einer Umfrage des Landesverbandes Baden-Württemberg der „Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft“ auf die Frage zu antworten hatten: Ist Wissenschaft konfessionell bestimmt?⁴⁾ Die Art, wie die Frage gestellt war, und die Auswahl der Antworten offenbarte die tendenziösen Absichten der Fragesteller allerdings eher, als daß sie sie verdeckte. Zudem konnte die außerordentliche Kompliziertheit des Problems nur jenen Antwortenden bewußt sein, die die wissenschaftsmethodische Diskussion mindestens der letzten hundert Jahre verfolgt hatten. Ein großer Teil der Antworten war entsprechend dürftig. Schließlich war mit was für immer einer Antwort auf die Frage nach der Konfessionalität der Wissenschaft über die Berechtigung Konfessioneller Pädagogischer Hochschulen — um die es eigentlich ging — nicht sehr viel Entscheidendes gesagt. Sie hängt nicht von der Wissenschaft allein ab.

Es gibt aber auch nicht wenige katholische Studenten und Dozenten, die sich über die Legitimität ihrer Bildungs- und Lebensstätte nicht hinlänglich Rechenschaft geben. Sie können darauf hinweisen, daß die katholische Praxis keineswegs ganz und gar einheitlich ist: es gibt katholische Lehrerstudenten an simultanen und evangelischen Lehrerbildungsanstalten und nicht-katholische Lehrerstudenten an katholischen Hochschulen. Die Kirche selbst scheint diesen Zustand wenigstens insofern zu billigen, als sie den katholischen Studenten an simultanen Pädagogischen Hochschulen durch katholische theologische Lehrstühle die Möglichkeit gibt, die *missio canonica* zu erlangen, ja sogar Theologie als zentrales Hauptfach zu wählen.

4. Die Prädominanz des Sittlich-Religiösen

Die Überlegungen hinsichtlich der Frage nach der inneren Begründung einer katholischen Lehrerbildung müssen von der Prädominanz des Sittlich-Religiösen für die katholische Erziehung ausgehen. Sie ist nach katholischer Auffassung, die allein hier zugrunde gelegt werden kann, da die Fragen sich an ihr Selbstverständnis richten, schlechthin unabdingbar. Aller Erziehung liegt ein wie immer artikuliertes Menschenverständnis zugrunde. Meist wird es heute weltimmanent begriffen, sei es nun, daß man damit eine radikale Abkehr von jeder transzendenten Sinngebung und Verpflich-

⁴ Wissenschaft konfessionell bestimmt? Zur Neuordnung der Lehrerbildung in Baden-Württemberg, herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg. Stuttgart 1960.

tung bewußt anstrebt, sei es, daß man alles Militante in der Abkehr vom Jenseits und der Hinwendung zum Diesseits meidet, sei es schließlich, daß ein diesseitiges Menschenverständnis das Religiöse als letzte Tiefe auch der immanenten Daseinsauslegung gelten läßt.

Die katholische Auslegung des menschlichen Daseins ist in der Erziehung nicht auf theoretische Erörterungen beschränkt. Sie bestimmt das erzieherische Gesamtklima im allgemeinen und die pädagogische Begegnung von Erzieher und Zögling im besonderen. Die Prävalenz des Religiös-Sittlichen in der Erziehung kann aber nur zur Geltung kommen, wenn der Lehrer selbst religiös ist und aus den Lebensordnungen der Kirche lebt. Eine solche Ordnung gelebten katholischen Lebens soll auch die Schule sein. In ihr ist die Vermittlung von Wissen und Können zwar unerläßlich, weil in ihr das Wesen der Schule gründet, Gesinnungs- und Charakterbildung sind aber entscheidend für den Gesamterziehungsvorgang. Gerade in der Volksschule, an die wir hier vornehmlich denken, wird die gesamtpersönliche Erziehung — zumal im Hinblick auf die zunehmende pädagogische Auszehrung der traditionellen Erziehungsmächte (Familie, Dorfgemeinschaft, Berufslehre, Jugendgemeinschaften) — heute viel stärker betont als je zuvor.

Gesinnungs- und Charakterbildung geschieht nicht oder nur in geringem Maße auf dem Wege über die Belehrung. Reflexion kann sie begleiten oder ihr folgen. Ihr Königsweg ist das Vorleben durch alle erziehenden Erwachsenen, genauer noch das Mitleben, d. h. das Einüben von Sitte und Gesittung im gemeinsamen Lebensvollzug. Daher ist die katholische Erziehung ohne die geistige Übereinstimmung von Elternhaus, Kirche und Schule schwer vorstellbar.

Religiös-sittliche Bildung ist ihrem pädagogischen und religionspsychologischen Kern nach in der Schule nicht auf das Fach Religionsunterricht (mit seinen ein bis vier Stunden je Woche) beschränkbar. Sie durchzieht vielmehr das ganze Schulleben. Gerade das Gelegentliche, Zufällige, Unbeabsichtigte, Selbstverständliche, Nicht-Formulierte und Nicht-Formulierbare ist hier das Entscheidende⁵). Der Lehrer muß eher aus dem Unterbewußten, Unbewußten und Mitbewußten religiös wirken wollen als im reflektierten Bewußtsein und der direkten Tendenz. Der *religiöse* Erzieher hat größere pädagogische Kraft als der nur theologisch geschulte Verkündiger.

So viel ist bis jetzt deutlich: Das Religiös-Sittliche ist für den Lehrer, der katholisch sein und erziehen will, entscheidend. Soll ein solcher das „Ergebnis“ seines Ausbildungsganges sein, so müssen Religion und Moral die

⁵ vgl. M. J. Langeveld: Das Absichtliche und Unwillkürliche in der Erziehung und Erziehungskunde. In: Die Sammlung, 9. Jg. (1954), S. 29–37.

Lehrerbildung entscheidend mitbestimmen. Es gilt eben das gleiche, was bereits von der Erziehung des Kindes gesagt wurde: Das Religiös-Sittliche muß in der Lehrerbildung im Praktischen und in der Theorie zur Geltung kommen, im ersten stärker noch als im zweiten.

Fragen wir zunächst, was das in der praktischen Lehrerbildung bedeutet. Zwei Gesichtspunkte sind zu unterscheiden. Das „Praktische“ kann im Blick auf die Bildung des werdenden Lehrers gemeint sein. Das „Praktische“ kann aber auch gemeint sein im Blick auf die spätere pädagogische Begegnung des Lehrers mit seinen Kindern. Im ersten Fall betrifft das „Praktische“ die persönliche Formung des Lehrerstudenten, im zweiten die Einübung und Theorie des erzieherischen und unterrichtlichen Handelns, vor allem eben des religionspädagogischen im engeren Sinne. Aber auch über den religiösen Unterricht hinaus ist die Religion entscheidend. Die wissenschaftliche Unterweisung in der Aktivierung religiös-sittlicher Potenzen der Kinder und pädagogisch fruchtbarer Momente im Unterricht gehört ohne Zweifel in die Ausbildung der späteren Lehrer.

Für die Selbstbildung des Erziehers und die Lebenshilfe, die er dem Kinde einmal angedeihen lassen soll, ist die Einheit des pädagogischen Klimas und die Erfahrung seiner Gültigkeit und Wirkmacht schon während des Studiums von größter Bedeutung. Man muß die Frage nach der notwendigen Erfahrung eines ganzheitlichen pädagogischen Klimas während der beruflichen Vorbereitung bei solchen katholischen Lehrerstudenten, deren religiöser Fundus bereits ausreichend ist, anders beantworten, als bei solchen, denen man für ihre religiös-sittliche Erziehungsaufgabe noch dringend eine Vertiefung anraten möchte. Diese Unterscheidung ist insofern fragwürdig, als sie rein theoretisch ist. In der Praxis kann man infolge des Fehlens gültiger Kriterien kaum bestimmen, wer zur einen und wer zur anderen „Klasse“ gehört. Davon ganz abgesehen sind die Übergänge fließend und die Zuordnung zur einen oder zur anderen Gruppe setzte ein pädagogisch sehr zweifelhaftes, für den einen Teil diffamierendes Urteil voraus. Wäre diese Unterscheidung aber praktisch möglich, so könnte man für religiös überzeugte und seit der Kindheit aus ihrem Glauben lebende Studenten eher die Möglichkeit der freien Wahl zwischen einer katholischen oder einer nichtkatholischen Pädagogischen Hochschule für ihr ganzes Studium oder wenigstens für einige Semester zulassen als für die, bei denen diese Voraussetzung nicht zutrifft. Für sie ist die Erfahrung eines katholischen Gesamtvollzuges des Lebens, wollen sie aus diesem später an ihren Schüler wirken, irgendwann unerlässlich. Wo könnte das besser geschehen als in katholischen Lehrerbildungsanstalten?

Die hier zu gewinnende Erfahrung ergibt sich aus der Begegnung mit katholischen Mitstudenten, im Umgang mit der Wissenschaft, im Leben der Studentengemeinden und Verbände und in zwanglosen Gesprächsgruppen. Sie wird spürbar in der Kommunikation mit den Professoren, reflektiert in den Fundamental-Vorlesungen, Seminaren und Diskussionen. Sie wird durchdacht in Vorlesungen zur Didaktik und Methodik und eingeübt in den Schulpraktika, die den Studiengang des Studenten begleiten. In der pädagogischen Begegnung mit den Kindern, die auch in den Vorlesungen — wie zu hoffen steht — wissenschaftlich erörtert wird, soll das Eigenartige katholischer Erziehung sichtbar und mitvollziehbar werden. Es wird in der Sicht des Kindes ebenso manifest wie in der pädagogischen Wertung und Akzentsetzung, die bei einem dem transzendenten Gott verpflichteten Menschen notwendig anders sein muß als bei einem solchen, für den der letzte Sinn von Erziehung die Grenzen der Innerweltlichkeit nicht zu sprengen vermag. Aber auch innerhalb theistischer Gläubigkeit stellt sich für den Katholiken vieles anders dar als für den gläubigen Nichtkatholiken.

Damit sind wir wiederum vor die Frage nach der Legitimation katholischer Pädagogischer Hochschulen aus dem Anspruch der Wissenschaft gestellt. Gibt es Wissenschaften, eine Wissenschaft oder etwas an einer Wissenschaft wodurch katholische Pädagogische Hochschulen gerade zu dem werden, was sie sind? Anders ausgedrückt: Gibt es über das „spezifisch katholische Klima“, das den charakteristischen Lebensvollzug einer solchen Hochschule ausmacht, hinaus noch in der Wissenschaft selbst „Katholisches“?

5. Wissenschaftliche Stoffauswahl

Zunächst ließe sich geltend machen, daß an einer katholischen wissenschaftlichen Hochschule, die spätere Lehrer auszubilden hat, vermutlich bereits in der Stoffauswahl andere Akzente gesetzt würden als in einer nichtkatholischen. Tatsächlich läßt die Auswahl des Lehrstoffes, so wie er sich in den Vorlesungsverzeichnissen und in den benutzten Handbüchern präsentiert, die Möglichkeit erkennen, in der Stoffauswahl Schwerpunkte zu bilden. Katholische pädagogische Autoren, Ideen, Durchbrüche, Einrichtungen werden in den gängigen Lehrbüchern der „Geschichte der Pädagogik“ auffällig und über Gebühr knapp abgehandelt. Gewiß darf dahinter nicht voreilig eine präjudizierende Tendenz gesehen werden, und ebenso gewiß vollzog sich die moderne pädagogische Entwicklung vorzugsweise außerhalb der Kirche, aber das berechtigt eine sich um Objektivität mühende Darstellung nicht, katholische Leistungen und katholisches Denken als nicht

existent zu ignorieren oder mit jener mitleidig-wohlwollenden Herablassung zu erwähnen, mit der man seines armen, strebsamen, aber nicht sehr erfolgreichen Vetters gedenkt, wenn — was nach Möglichkeit vermieden wird — doch einmal die Rede auf ihn kommt. Die Art und Weise, wie moderne nichtkatholische Historiker der Erziehung manchmal über die Pädagogik — Geist und Vollzug — der frühen Kirche, des Mittelalters mit seinen Klöstern, Domschulen, Universitäten und berufsbildenden Einrichtungen, über die Erziehung der alten Gesellschaft Jesu — die übrigens immer noch am rühmendsten erwähnt wird —, über das Erziehungswerk in den Missionen, über Overberg, Sailer, Willmann zu berichten wissen, hat etwas beschämend Oberflächliches an sich. Wie kann aber ein späterer katholischer Lehrer der großen Tradition, in der er lebt, mit Stolz froh werden, wenn er nur in ganz unzureichendem Maße von ihr erfährt? Muß er nicht das Gefühl der Minderwertigkeit bekommen und sich außerkatholischen Gedankengängen gar zu bereitwillig und unkritisch öffnen, weil er die eigene Welt nicht genügend kennt?

Was für die Geschichte der Pädagogik gilt, hat seine Geltung auch bei der Artikulierung anderer Fächer. Wie subjektiv die allgemeine und die nationale Historie geschrieben werden können und geschrieben worden sind, wie anmaßend und schulmeisterlich sie in der Allüre sachkundiger Überlegenheit mit der Verteilung von Zensuren über Personen und Epochen verfährt, springt aus manchem historischen Werk und mancher Biographie in die Augen. Über katholische Leistung nicht oder nur beiläufig zu reden, ist bereits ein vernichtendes Urteil. Durch den Filter der Subjektivität dringt eben nur ein subjektives Licht. Der Ausbildungsgang eines Lehrers kennt eine Fülle von Wissensgebieten, die in Stoffauswahl und Behandlung zu Präjudizierungen leicht verführen. Die politischen Wissenschaften gehören dazu, aber auch die Biologie und die Psychologie entgehen dieser Gefahr nicht. Ein Blick in die Vorlesungsverzeichnisse zeigt z. B., wie wenig noch die Religionspsychologie und die Psychologie des sittlichen Bewußtseins in den Vorlesungsplan des Lehrerstudenten aufgenommen sind, obwohl die moderne Schule sich stärker denn je zur Charakterformung der Kinder beauftragt glaubt.

6. Katholisches Apriori in der Wissenschaft?

Nun könnte man solche Unterlassung als vermeidbar hinstellen und sagen, daß sie sich auch an nicht-katholischen Hochschulen wiedergutmachen ließe. Von den Wissenschaften selbst her seien katholische darum nicht

gefordert. Solcher Einrede gegenüber wird geltend gemacht, es gebe Wissenschaften — für die Lehrerbildung entscheidende Wissenschaften — die ihrem inneren Wesen nach katholisch seien. Die Theologie wird dabei ins Feld geführt, die Philosophie und die Pädagogik. Mitunter findet man auch die Psychologie in diesen Kreis miteinbezogen, allein ohne sehr überzeugende Gründe.

Daß es eine katholische Theologie gibt, daß sie ihren wissenschaftlichen Sondercharakter hat und für den Lehrer, der einmal Religionsunterricht erteilen soll, von Bedeutung ist, leugnet niemand. Bei der Philosophie liegen die Dinge schon anders. Als Deutung der Welt und des menschlichen Daseins will sie sich im Prinzip nur des menschlichen Verstandes als ihrer Erkenntnisquelle bedienen. Sie ist damit für jeden menschlichen Verstand grundsätzlich nachvollziehbar oder doch wenigstens kontrollierbar. Eine katholische Philosophie, deren fundamentaler methodischer Ansatz prinzipiell anders wäre als der einer jeden anderen Philosophie, gibt es nicht. Es gibt kein „katholisches Apriori“, das eine Philosophie zur „katholischen“ macht. Wohl aber gibt es jenen großen Strom philosophischen Denkens innerhalb der Kirche, der seit den Kirchenvätern und dem Mittelalter als „katholische Philosophie“ überkommen ist und vielfach vorschnell mit der Scholastik ineins gesetzt wird. Als die Philosophie in der Kirche sollte sie den katholischen Lehrern, wenn Philosophie für sie ein verbindliches Studienfach ist, nicht unbekannt bleiben, zumal die katholische Daseinsinterpretation sich ihres Rüstzeuges bedient. Aber auch diese Philosophie verzichtet darauf, Glaubenserkenntnisse formal in sich aufzunehmen. Der Glaube ist für sie „norma negativa“ und nicht „positiva“. Das heißt nicht, daß die Philosophie der Theologie keine Denkanstöße verdanke, wie ja auch umgekehrt die spekulative Theologie aus der Philosophie lebt.

Darf eine ähnliche Abstinenz aber auch für die Pädagogik gelten? Sie hat es doch mit dem ganzen Menschen zu tun, der nach katholischer Auffassung als übernatürlich-natürliches Wesen vom Verstande allein nicht interpretiert werden kann. Über ihn hat die Offenbarung Entscheidendes gesagt, und deren Aussagen können bei einer Theorie der Erziehung nicht leichtfertig beiseite geschoben werden. Berufene Interpretin der Offenbarung ist aber die Kirche. Mithin muß es doch so etwas wie eine „katholische Pädagogik“ geben. In ihr müßte dann auch die letzte innere Legitimation katholischer Pädagogischer Hochschulen liegen. Und tatsächlich muß man sagen, daß von der Wissenschaft her gesehen hier der kardinale Punkt berührt ist.

7. Katholische Erziehungswissenschaft?

Das Selbstverständnis einer katholischen Pädagogik als Wissenschaft hat einen langen Entwicklungsprozeß von beinahe zwei Jahrhunderten hinter sich. Er hob an, als Trapp in Halle und Herbart in Königsberg und später in Göttingen die Pädagogik als Wissenschaft auf den deutschen Universitäten hoffähig zu machen begannen. Sie hat zu der außer-katholischen Pädagogik in vielem parallele Züge, ist im wesentlichen aber doch selbstständig. Sie mußte das sein, weil ihr das Problem, um das es uns hier geht, von Anfang an zur Existenzfrage wurde: Kann das gläubige Verständnis des Menschen in die Pädagogik mit einbezogen werden? Die Ahnen der auch heute noch unabgeschlossenen Problematik sind u. a. Sailer, Dursch, Willmann, Göttler. Drei von den genannten vier sind Theologen, die sich der Pädagogik mehr im Nebenberuf widmeten. Ihr in der Theologie erspartes wissenschaftliches Kapital versuchten sie in der Pädagogik zinsträchtigt anzulegen.

Der historische Entwicklungsgang der katholischen wissenschaftlichen Pädagogik kann uns hier nicht beschäftigen. Er ist noch keineswegs abgeschlossen, hat aber durch eine nicht sehr alte erziehungswissenschaftliche Unterscheidung einige Klärung gefunden. Pädagogik ist, was man lange nicht beachtet hat, als Wort mehrdeutig. Zwar hat man immer schon die schlichte zweigliedrige Unterscheidung der Pädagogik als Theorie und Praxis gekannt, aber man hat nicht gesehen, daß auch die Theorie zwei Intentionen haben kann und in der Pädagogik tatsächlich hat. Pädagogik als Theorie kann nämlich eine Theorie für die Praxis sein, eine Lehre für die Erziehung (auch einfach Erziehungslehre oder mit einem etwas anspruchsvolleren Terminus, der sich übrigens nicht allgemein durchgesetzt hat, Pädagogie⁶) genannt) und eine Wissenschaft von der Erziehung, die Erziehungswissenschaft. Die eine Art Theorie, die Lehre für die Praxis, gibt Antwort auf die Frage: Wie soll es gemacht werden, daß die Erziehung wohl gelinge? Die andere fragt: Was ist Erziehung? Und das in der ganzen Breite, in der diese Frage gestellt werden kann: Im Blick auf die Geschichte, die Ideengenesen, die Einrichtungen und die Organisation, die Gesetzgebung und die kulturpolitischen Bewegung, die gesellschaftlichen Bezüge und die psychologischen Bedingungen. Aber ihre Frage bleibt stets: Was ist Erziehung? Bei dieser Wesensfrage muß sie sich sehr wohl hüten, zur Geschichte, Politik, Sozio-

⁶ So bereits Josef Göttler, *System der Pädagogik*, 7^o, München 1947, S. 13 und neuestens Heinrich Döpp-Vorwald: *Pädagogie — Pädagogik — Erziehungswissenschaft*. In: *Pädag. Rundschau*, 17. Jg. (1963). S. 355—365.

logie und Psychologie zu werden und sich deren wissenschaftliche Gesetzmäßigkeit aufdrängen zu lassen.

Eine Theorie für die Erziehung, die Antwort auf die Frage geben will, wie recht erzogen werden soll, ist ihrem Wesen nach eine Normenlehre, die Theorie der Erziehung dagegen nicht. Sie hat es auch mit Normen zu tun, aber sie stellt lediglich fest, ohne von sich aus zu entscheiden, welches der Wert dessen ist, was sie vorfindet. Zwar ist aus der Seinsbetrachtung der Erziehung die Wertung nicht zu eliminieren und man kommt in der Erziehungswissenschaft sehr bald an einem Punkt, wo die Betrachtung zur Entscheidung zwingt, die Seinsanalyse in die pädagogische Normenlehre, wenigstens in deren Fundamentalerörterung, überleitet. Aber die Ausgangsstellung der Erziehungswissenschaft ist die einer Phänomenerhellung, die an nichts interessiert ist als an einem wissenschaftlich gerechtfertigten Verständnis des menschlichen Existenzials „Erziehung“ und das in seiner ganzen Breite.

Was hat das mit unserer Frage nach der Berechtigung katholischer Pädagogischer Hochschulen zu tun? Die Einrede gegen ihre Berechtigung geht gerade von dieser letzten Auffassung der Erziehungswissenschaft aus und argumentiert: Eine solche Wissenschaft darf weltanschaulich nicht gebunden sein, weil sie weltanschaulich nicht gebunden sein kann, es sei denn, sie höbe sich als Wissenschaft selber auf. Diese Wissenschaft ist voraussetzungslos. Daher können — von der Erziehungswissenschaft her gesehen — katholische und nicht katholische Studenten ohne Bedenken an der gleichen Bildungsstätte studieren, die gleichen Professoren hören, die gleichen Probleme erörtern.

Hier sei an das *Caput 4 de fide et ratione* in der *Sessio III* des 1. Vatikanischen Konzils erinnert, das von einer doppelten Erkenntnisordnung spricht, die dem Prinzip und dem Objekt nach verschieden sind⁷⁾. Das Erkenntnisprinzip der einen Ordnung ist die natürliche Vernunft, das der anderen der Glaube. Der ersten ist als Objekt alles zugeordnet, was mit der natürlichen Vernunft erreicht werden kann, der zweiten die Geheimnisse der Heilsgeschichte. In beiden Ordnungen steht der Mensch, mit beiden Erkenntnisprinzipien muß also etwas über ihn ausgesagt werden können. Was der natürlichen Vernunft zugeordnet ist, ist das Forschungsfeld des ganzen Spektrums der Wissenschaften, die Theologie ausgenommen. Ihr dient die Offenbarung als Betätigungsraum.

Die Erziehung spielt sich im ganzen Bereich der menschlichen Existenz ab, und eine Wissenschaft von der Erziehung muß sich fragen, ob sie in der

7 Denzinger-Schönmetzger, *Enchiridion Symbolorum* 32, 1963 Nr. 3015—3020.

Lage ist, sowohl den natürlichen als auch den übernatürlichen Bereich in den Griff zu bekommen.

Betrachten wir das Erkenntnisprinzip des Verstandes und seine Erhellungspotenz hinsichtlich der Erziehung, dann läßt sich nicht leugnen, daß sich die reine Verstandesbetätigung an der Kulturerrscheinung Erziehung legitim zu der sich in Geschichte und Gegenwart präsentierenden Erziehungswissenschaft entwickelt hat. Ob die erarbeiteten Ergebnisse zu Recht bestehen oder nicht, kann hier unerörtert bleiben. Sieht man einmal davon ab, daß eine solche Erziehungswissenschaft, durch Hinweise aus dem Glauben und der Theologie angeregt, zusätzliche Sichten haben und andere Akzente setzen wird, so ist sie doch vom Erkenntnisprinzip her allzeit auf dem gleichen Feld wie die von einem Nichtchristen betriebene Erziehungswissenschaft. In der auf natürlicher Erkenntnis basierenden Erziehungswissenschaft gibt es keinen Pluralismus. Sie legitimiert von sich aus also noch nicht den Selbststand katholischer Pädagogischer Hochschulen.

8. Theologie der Erziehung

Nun sind aber die natürlichen Aussagen über den Menschen und seine Erziehung nur Stückwerk. Wesentliche Aussagen macht der Glaube. Sie sind für die praktische Erziehung von größter Bedeutung (z. B. für das Wissen um die Gnade, den Sinn des sakramentalen und liturgischen Lebens, des persönlichen Gebetes, der Strafe, des Opfers, der Askese als Sühne). Als Wissenschaft kann hier nur die Theologie als ganze oder in einer oder mehreren ihrer Disziplinen zuständig sein. Was sie zur Erziehung zu sagen hat, über ihr Wesen und über ihre Normen, müßte in einer Theologie der Erziehung erarbeitet werden. Wir haben sie noch nicht, mag es zu ihr auch gelegentlich wertvolle Bemerkungen und Betrachtungen geben. Wenn an älteren katholischen Pädagogiken kritisiert wurde, daß sie zu viel Theologie enthielten⁸⁾, so ist damit kein Vorwurf gegen eine mögliche „Theologie der Erziehung“ gemacht, sondern nur ein Veto gegen die Überfrachtung der Erziehungswissenschaft mit Theologie eingelegt. So weit es eine solche „Theologie der Erziehung“ schon gibt und so weit sie angestrebt werden soll, kann sie allein im Raum einer katholischen Pädagogischen Hochschule ihren Ort haben. Sie unterscheidet sich von einer wissenschaftlichen Methodenlehre des Unterrichtsfaches Religion u. a. dadurch, daß es ihr um den

⁸ so z. B. L. Kellner in seiner „Volksschulkunde“ 1855, S. 298 über Georg Martin Durschs „Pädagogik oder Wissenschaft der christlichen Erziehung auf dem Standpunkt des katholischen Glaubens“, 1851.

Gesamtbereich der Erziehung geht. Sie ist also weiter. Aber sie ist enger als die an den Pädagogischen Hochschulen (auch nicht-katholischen) vertretene katholische Theologie, die auf die Lehrbefähigung in Religion vorbereitet, aus eben dem gleichen Grunde: sie richtet sich nur auf die Erziehung und auf nichts anderes.

9. Katholische Bildungslehre

Nun gibt es aber auch noch eine wissenschaftliche Ineinsschau beider Wirklichkeiten, in denen die Erziehung sich abspielt, der natürlichen und der übernatürlichen. Wir können sie eine katholische Bildungslehre heißen. Sie ist auch „Christliche Philosophie der Erziehung“ genannt worden. Sie legt das Dasein des Menschen im Vollzug seiner Entfaltung aus, um es für die Erziehung fruchtbar zu machen. In einer katholischen Bildungslehre wird die natürliche Sicht des Menschen von der übernatürlichen überhöht. Die Erlösung in Jesus Christus, die Weltzuwendung Gottes in und durch Christus, wird zum zentralen Gedanken. Der vor dem ersten Weltkrieg von Willmann und anderen ins Leben gerufene und später von Göttler geleitete „Verein für christliche Erziehungswissenschaft“ hat hier seine Hauptaufgabe gesehen. Was immer eine solche „Christliche Philosophie der Erziehung“ oder eine „Katholische Bildungslehre“ auf die Frage nach ihrem Wissenschaftscharakter antworten mag — ist sie eine Philosophie oder ist sie eine ins Spekulative und Praktische entfaltete Theologie? Ist sie lediglich eine theologische Korrolarienlehre? Ist sie überhaupt eine Wissenschaft oder nur die Anwendung einer solchen im Sinne einer Technologie? —, in jedem Falle ist sie für die Heranbildung katholischer Lehrer von entscheidender Bedeutung. Gustav Siewerth sieht in ihr — wenn ich ihn recht verstehe — die Erziehungswissenschaft überhaupt, muß aber zugeben, daß an einer solchen Erziehungswissenschaft der Nichtkatholik nur in Grenzen teilhaben kann⁹).

Der Streit um das Verhältnis der Theologie zur Erziehungswissenschaft und der inneren Möglichkeit konfessioneller Pädagogischer Hochschulen hat sich an diesem Punkt vor einigen Jahren mit aller Heftigkeit an der Antrittsrede entzündet, die Wolfgang Brezinka unter dem Titel „Aufgaben und Probleme der Pädagogischen Hochschulen in Bayern“ am 23. 1. 1959

⁹ Gustav Siewerth, Wissenschaftliche pädagogische Hochschulen und Bekenntnischarakter. In: Der katholische Erzieher 14. Jg. (1961), S. 141–150. Ders. in einem bislang unveröffentlichten Vortrag auf der Tagung der Sektion Pädagogik in der Görresgesellschaft, Frühjahr 1963 in Königstein.

in Würzburg hielt¹⁰). Der von der Themenstellung her sich nicht zentral mit unserem Problem befassende Vortrag konnte es wegen der Konfessionalität der Pädagogischen Hochschulen in Bayern aber nicht umgehen. Mit Entschiedenheit betont Brezinka, daß der Auftrag konfessioneller Pädagogischer Hochschulen, Lehrer für konfessionelle Schulen heranzubilden, dadurch erfüllt werden muß, daß „die Pädagogische Hochschule auch Bildungsstätte ist“¹¹). Ist ihm hierin dann vorbehaltlos zuzustimmen, wenn auch die Wissenschaften Integrationsmomente im Bildungsganzen dieser Bildungsstätten sind, so erheben wir doch Bedenken, wenn er das Konfessionelle in der Bildung nur¹²) der „Bildungsstätte“, aus der er die Wissenschaften ausklammert, zuweist. Nun kann man zunächst nicht einen Raum der Wissenschaft und einen außerwissenschaftlichen Bildungsraum in der gleichen Pädagogischen Hochschule von einander unterscheiden, wie es Brezinkas Ausführungen nahezulegen scheinen. Beide sind ein ganzes, der Lebensraum der Professoren und Studenten. Sie machen zusammen das Wesentliche in der Bildungswelt der werdenden Lehrer aus, sieht man davon ab, daß deren Bildung stets ja auch von dem mitbestimmt wird, was sie aus Familie und Schule bereits mitbringen, und dem, was außerhalb der Hochschule für sie von entscheidendem Einfluß wird. Aber mit Recht beruft er sich auf Newman, nach dem die Zweckbestimmung einer Hochschule intellektueller und nicht moralischer Natur ist, wobei Newman nicht sagen will, daß die intellektuelle Arbeit ohne moralische Relevanz sei. Die Mißverständnisse, zu denen Brezinkas Darlegungen führten, klärte er später weitgehend ab¹³), indem er noch einmal und ausführlicher die verknäuelte Problematik Pädagogischer Hochschulen im allgemeinen und katholischer im besonderen darlegt. Dabei hat er vor allem die auf Grund des bayerischen Lehrerbildungsgesetzes vom 14. Juni 1958 geschaffenen Verhältnisse im Auge. Zuzustimmen ist ihm in seiner Auffassung vom Grundansatz der Erziehungswissenschaft als einer mit der reinen Vernunft operierenden geistigen Arbeit. Auf den Glauben kann sie schauen, ihn achten, aber sie kann ihn nicht formal in ihre Methode einbeziehen.

Ein anderer grundlegender Gedanke bleibt allerdings unerörtert. Seit der Auseinandersetzung mit Max Weber ist über Troeltsch, Frischeisen-Köhler, Litt und Spranger deutlich, daß es in allen Geisteswissenschaften ein „welt-

10 W. Brezinka, Aufgaben und Probleme der Pädagogischen Hochschulen in Bayern. In: Die Bayerische Schule, 12. Jg. (1959), Nr. 6.

11 a. a. O., 3.

12 a. a. O., 3.

13 W. Brezinka, Wissenschaft und Konfession im Rahmen der bayerischen Lehrerbildung. In: Die Bayerische Schule, 12. Jg. (1959), S. 501—510.

anschauliches Apriori“ gibt, jenen Standort nämlich, von dem sich der Wissenschaftler nie ganz lösen kann. Die dadurch bedingten Vorgegebenheiten seines Forschens kann er nicht restlos eliminieren. Er muß sich ihrer bewußt bleiben, sie in seine Reflexion mit einbeziehen und sie so auf das Unumgängliche reduzieren. Aber dieses weltanschauliche Apriori kann formal keine „Katholische Erziehungswissenschaft“ konstituieren, wohl aber innerhalb einer allgemeinen Pädagogik die katholische Erziehung deutlich sehen lassen, worauf schon hingewiesen wurde.

10. Zusammenfassung

Dies wäre als Ergebnis festzuhalten: Neben ihrer äußeren juristischen Legitimation haben katholische Pädagogische Hochschulen aus eine *innere*.

1. Katholische Pädagogische Hochschulen wollen der Bildung von Männern und Frauen dienen, die später als katholische Lehrer und Lehrerinnen in der Schule tätig sein sollen. Diesen Dienst erfüllt die Hochschule als ganze. Sie ist die Bildungsstätte der späteren Lehrer. Sie kann das freilich nur in den Grenzen sein, in denen es angesichts des Alters und Werdegangs der Studenten, ihrer Bildsamkeit und Bildungsbereitschaft möglich ist. Nicht jeder bringt die gleiche Aufgeschlossenheit und das gleiche Bildungsniveau mit. Auch läßt sich sittlich-religiöse Haltung nicht durch Institutionen erzwingen. Wohl aber vermögen diese den Lebensraum zu bieten, in denen man, für einige Jahre wenigstens, gültige Erfahrungen macht, die die künftige Erziehtätigkeit mitbestimmen helfen können.

2. Weltanschaulich relevant sind alle Wissenschaften, weil sie — so oder so — das persönliche Weltbild aufbauen helfen. Aber nicht alle sind es in gleichem Maße. Welche der Wissenschaften als einzelne in der individuellen Begegnung des jeweiligen Studenten von bestimmendem Einfluß auf sein Weltbild ist, kann sehr verschieden sein. Dessen ungeachtet gibt es Wissenschaften, die von der Sache her diesen Einfluß stärker ausüben als andere. Zu ihnen gehören vornehmlich die Theologie und die Philosophie.

3. Von sich aus dient die Wissenschaft nur der Wahrheit, wie immer man sie begreifen mag. Ihr direktes Ziel ist also kein moralisches, und insofern sind Universitäten und wissenschaftliche Hochschulen keine moralischen Anstalten. Aber mag ihre Zweckbestimmung auch intellektueller und nicht moralischer Art sein, so sind die Wissenschaften nach den Forschungsakzenten und dem Umgang mit der Wahrheit doch von höchster Bedeutung für die Moralität der Gesellschaft überhaupt und jedes einzelnen im besonderen. Und gerade hierin sind Universitäten und wissenschaftliche Hochschulen

moralische Anstalten von eminentem Gewicht, mögen sie selbst das oft auch vergessen haben.

4. Die Frage nach dem Weltanschauungscharakter der Wissenschaften kann nicht dahin simplifizierend beantwortet werden, daß man „Objektivität“ im Sinne „absoluter Voraussetzungslosigkeit“ fordert. Gibt es diese, wie die Diskussion von Max Weber bis Eduard Spranger erwiesen hat, nicht, muß man als Wissenschaftler also stets mit den eigenen Voraussetzungen leben, so kann das auch der katholischen Herkunft des Forschers nicht angelastet werden. Aber auch er unterliegt der Verpflichtung eliminierender Reflexion.

5. Die Theologie nimmt in der Ausbildung katholischer Lehrer eine Sonderstellung ein. Ihre Bedeutung für die spätere religionspädagogische Tätigkeit der Lehrer liegt auf der Hand. Ebenso die Möglichkeit, aus ihr Entscheidendes für das persönliche Daseinsverständnis zu gewinnen. Aber ihre Wissenschaftsmethode unterscheidet sie grundsätzlich von jeder anderen Wissenschaft. Auch die Ansätze einer Theologie der Erziehung, die an manchen Stellen zaghaft und vorläufig noch wenig überzeugend gemacht werden, teilen diese grundsätzliche Andersartigkeit. Gleichwohl gehört die Theologie notwendig in den Bildungskanon katholischer Lehrerstudenten.

6. Die Pädagogik als Wissenschaft von der Erziehung bleibt im Bereich der reinen Vernunft und kann vom Glauben allenfalls Denkanstöße als Veto oder auch als Hinweis erhalten. Sie unterliegt aber den erwähnten Einflüssen subjektiver Voraussetzungen des Forschers und seiner Zeit. Bereits bei der Bestimmung dessen was „Erziehung“ oder was „Bildung“ ist, wird das offenkundig. Darüber hinaus kann aber die Auswahl der historischen und systematischen Forschungsgegenstände die Gewichte je anders lagern. Beispiele sind genannt worden. Ähnliches gilt auch für jeden Umgang mit dem Stoff.

Was für die Pädagogik zutrifft, wiederholt sich in abgewandelter Weise in vielen Disziplinen, vorab der Philosophie, der Psychologie, der Soziologie.

7. Jene wissenschaftliche Interpretation des menschlichen Lebens, in der die Theologie im Verein mit den nicht-theologischen Disziplinen eine Gesamtdeutung versucht, ist für katholische Pädagogische Hochschulen zwar unerlässlich, aber sie ist weder Erziehungswissenschaft noch Philosophie im strengen Sinne. Sie kann also auch nicht zum Ausgang für beide gemacht werden. Die Erziehungswissenschaft fußt als Wissenschaft ebenso wenig auf einer „Hilfs-“ oder „Grunddisziplin“ wie jede andere. Umgekehrt kann aber eine christliche Daseinsinterpretation die Erkenntnisse der Erziehungswissenschaft nicht außer acht lassen.

8. Eine katholische Bildungslehre, die als pädagogische Normentheorie für die Praxis in jene Details eingehen müßte, die in der gerade genannten christlichen Selbstauslegung nicht erschöpfend behandelt werden können, müßte eher als gelegentliche Belehrung die gesamte Theorie und Praxis der Lehrerausbildung begleiten, denn als Bildungssystem in einer eigenen Disziplin dargeboten werden. Sie sollte dort, wo sie am Platze ist, durchaus gründlich und ausführlich sein und soweit wissenschaftlich gerechtfertigt werden, wie das möglich ist.

Wir haben versucht, die innere Legitimation katholischer Pädagogischer Hochschulen aus den ihnen gestellten Aufgaben zu erweisen. Wo anders könnten diese vielfältigen und ineinandergeschichteten Aufgaben gesehen, angefaßt und in den Grenzen des Möglichen bewältigt werden als in katholischen Pädagogischen Hochschulen?

Unser Blick war auf das Prinzipielle gerichtet. Die Problematik war schon schwierig genug. Die sehr viel heiklere Frage, ob alle katholischen Lehrstudenten zum Studium an den genannten Lehrerbildungsstätten verpflichtet werden sollten, ob in ihnen auch nicht-katholische Kandidaten des Lehramtes ausgebildet werden und nicht-katholische Dozenten lehren sollten, wem dann das Recht der Auswahl der einen und der Bestellung der anderen zustünde, ist damit nicht berührt. Dabei geht es um die Verwirklichung des Grundsätzlichen in der historischen Situation. Das Geschichtlich-Konkrete verlangt aber meist unterschiedliche Lösungen.

Das Thema „Erziehung“ in der Planung und Praxis der Volkshochschule ¹⁾

von Wolfgang Scheibe

I

In der Entwicklung der deutschen Erwachsenenbildung seit 1945, in einem Zeitraum also von nun fast zwei Jahrzehnten, lassen sich im Wechsel der Problemstellungen und Motivationen ihrer Arbeit drei Phasen unterscheiden:

1. In den ersten Jahren nach dem Zusammenbruch stellte die *existentielle Lebensnot* unseres geschlagenen und zerschlagenen Volkes der neu entstehenden freien Erwachsenenbildung die ersten dringlichen Aufgaben. Sie waren durch den damals aufkommenden Begriff „*Lebenshilfe*“ bezeichnet, der ebenso praktische berufliche Umschulung der aus dem Kriege heimgekehrten meinte wie Erfüllung des Nachholbedarfs einer notgedrungen vorzeitig abgebrochenen Schulbildung, ebenso Vermittlung verwendbarer Elementarfähigkeiten wie Begegnung mit lang entbehrter Kultur, mit Musik, Dichtung, Malerei und Philosophie. Nicht an letzter Stelle stand der Versuch klärender Besinnung über die Ungeheuerlichkeiten des Geschehens in der jüngsten Vergangenheit, verbunden mit der Orientierung über bis dahin vorenthaltene Wahrheiten. Voraussetzung für das Entstehen der neuen Erwachsenenbildung waren die Erfahrungen der Männer und Frauen der Volksbildungsbewegung der 20er Jahre, die, 1933 gewaltsam abgebrochen, nun um so stärker hervortrat, wobei allerdings, wie Werner Picht kritisch meinte²⁾, oft das politische Geschehen nicht genügend beachtet wurde, so daß es scheinen mochte, als sei seit 1933 „nichts geschehen“. Den Widersprüchlichkeiten in der Auffassung von Volksbildung fiel die 1947 zunächst erfolgreiche Monatsschrift „*Freie Volksbildung, Zeitschrift für die gesamte Erwachsenenbildung*“, von Eduard Weitsch und Heiner Lotze herausgegeben, zum Opfer, und sie hat bisher keine entsprechende Nachfolge gefunden. Bei der Charakterisierung der ersten Phase darf die Unterstützung durch die westlichen Besatzungsmächte nicht unerwähnt bleiben, deren Planung einer „*Umerziehung*“³⁾ sicher manchen Illusionen nachging, aber praktisch im

1 Vortrag auf der 18. Landestagung der Bayerischen Volkshochschulen und Volkshochbildungswerke in Erlangen am 5. April 1964 im Rahmen des Gesamthemas „Die Behandlung von Erziehungs- und Lebensfragen in der Volkshochschule“.

2 Werner Picht: Das Schicksal der Volksbildung in Deutschland. Braunschweig 1950.

3 vgl. Erich Weniger: Die Epoche der Umerziehung 1945–1949. In: Westermanns Päd. Beiträge 1959.

Genzen doch eine positive Förderung der demokratischen Erziehung, nicht nur für die Schule, sondern gerade auch für die Erwachsenenbildung bedeutete. Ihre Hilfe war also nicht nur finanzieller Art, sondern wesentlich auch geistiger, und sie erstreckte sich auch auf die Wegweisung für neue methodische Lehrformen, wie die bis heute in der Breite noch nicht ausreichend praktizierte Gruppenarbeit.

2. Die zweite Phase der Entwicklung der Erwachsenenbildung, zeitlich die 50er Jahre umspannend, ging mit der Konsolidierung der Bundesrepublik und der Stabilisierung der wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse einher. Sie kennzeichnete das Streben nach neuer grundsätzlicher Besinnung auf die in unserer Gegenwart der Erwachsenenbildung gestellten Aufgaben. Gegenüber der ersten Phase mit ihren spontan ergriffenen Aufgaben, ihrer Volksbildungstradition und ihren Anregungen durch die westlichen Demokratien galt es nun, auch die Erwachsenenbildung dadurch zu konsolidieren, daß ihre geistigen Fundamente herausgearbeitet wurden, auf denen sich ihre kommende Arbeit aufbauen konnte. Ein Hauptergebnis dieser *Grundlagenbesinnung* und zugleich Erfüllung und Abschluß der zweiten Phase bildete das Gutachten „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“, das der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen Ende der fünfziger Jahre erarbeitete und am 29. Januar 1960 herausgab⁴). Diesem Dokument hat die Geschichte der Erwachsenenbildung wenig Gleichartiges und Gleichwertiges an die Seite zu stellen — erinnert sei für die Volksbildungsbewegung an die „Leitsätze der Reichsschulkonferenz über Volkshochschule und freies Volksbildungswesen“ von 1920 und an die sog. „Prerower Formel“ von 1931⁵). Das Gutachten hat für die Arbeit aller Einrichtungen der Erwachsenenbildung, also auch hinsichtlich des Volksbüchereiwesens, Klärung und Wegweisung gebracht, die für sie im Zeitalter der pluralistischen Gesellschaft der Demokratie dringend notwendig waren.

3. Hiernach ist nun die jetzige dritte Phase der Entwicklung, in der wir seit dem Erscheinen des Gutachtens stehen, als die des *Ausbaues* zu bezeichnen, d. h. der praktischen Verwirklichung des im Grundsätzlichen als richtig und notwendig Erkannten. Ein umfassendes vielseitiges Programm ist zur Erfüllung aufgegeben, und die Erwachsenenbildung begrüßt hierfür dankbar die Unterstützung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder. Diese hat mit ihrer Empfehlung vom 17./18. Januar 1964 „Erwachsenen-

4 Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, Folge 4. Klett Verlag Stuttgart 1960.

5 s. Jürgen Henningsen (Hrsg.): Die Neue Richtung in der Weimarer Zeit. In: Schriften zur Erwachsenenbildung, Ernst Klett Verlag Stuttgart 1960, S. 138 f. und S. 147 f. (Textabdruck).

bildung und Büchereiwesen“⁶⁾ besonders die Trägerorganisationen und auch die Hochschulen angesprochen und auf Notwendigkeiten hingewiesen, wie die Vermehrung der haupt- und nebenamtlichen Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung, ihre Bildung und Fortbildung, die erhöhte Lehrmittelbeschaffung, und sie hat diese Aufgaben auch von der rechtlichen und der finanziellen Seite her bezeichnet. Dem Ausbau des Büchereiwesens ist der Beschluß ebenfalls zugewandt, u. a. mit dem Hinweis auf notwendige bauliche Einrichtungen. Die Ankündigung von neuen gesetzlichen Regelungen der Länderregierungen, wie sie in außerdeutschen Ländern bestehen, stellt die Erfüllung lang gehegter Erwartungen vieler Erwachsenenbildner in Aussicht.

Außer den eben angedeuteten institutionell-organisatorischen Aufgaben gehören zum Ausbau der Erwachsenenbildung auch der innere Aufbau ihrer Lehrtätigkeit, die Gewinnung einer Stetigkeit in ihrer Arbeit und die volle Ausschöpfung der ihr gegebenen Wirkungskmöglichkeiten. In der Praxis vergangener Jahre gewonnene Erfahrungen müssen genutzt und mit Erfolg angestellte Versuche sollten zu Modellen und Vorbildern in der Breite werden. Die Erwachsenenbildung soll ein erhöhtes pädagogisches Gewicht erhalten, um in der Allgemeinheit zu einem mehr noch, als es heute der Fall ist, beachteten Teil unseres Bildungswesens zu werden.

II

Die einleitend skizzierte historische Entwicklung der Erwachsenenbildung führt zu den heutigen Aufgaben und zum Verständnis des hier im besonderen zu behandelnden Gegenstandes. Dieser Gegenstand ist das Thema oder besser: der Themenkreis „Erziehung“ innerhalb des Arbeitsprogrammes der Volkshochschule. Es soll nun gezeigt werden, welche Bedeutung dieser Themenkreis im Zusammenhang der zahlreichen anderen Themen eines Volkshochschulprogrammes hat, und wie seine Behandlung praktisch durchgeführt werden kann und sollte. Die „Erziehung“ als Thema soll dabei nicht überschätzt, wohl aber um ihrer Bedeutung in unserer Zeit willen im exemplarischen Sinne hervorgehoben werden, — verbunden mit dem Vorschlag, ihr in der Praxis der Volkshochschularbeit eine besondere Aufmerksamkeit zuteil werden zu lassen. Nachdem die „mitbürgerliche Erziehung“⁷⁾ in den zurückliegenden Jahren in der Erwachsenenbildung zu Recht besonders betont wurde, sollte daneben in den nächsten Jahren das Thema „Erziehung“

6 Zeitschrift für Pädagogik Jg. 1964 3. Heft S. 291—293.

7 s. Fritz Borinski: Der Weg zum Mitbürger. Eugen Diederichs Verlag Düsseldorf-Köln 1954.

einen neuen weiteren Schwerpunkt darstellen. Dies bedarf der Begründung, für die es nicht ausreicht, auf die Tatsache hinzuweisen, daß Erziehungsfragen in der Arbeit der Volkshochschule schon immer mehr oder weniger zahlreich behandelt worden sind. Es erscheint vielmehr geboten, dies von der Aufgabe der Erwachsenenbildung her abzuleiten und daraus dann Folgerungen zu ziehen.

Jede Frage der Lehr- und Bildungsarbeit wird sich letztlich am Begriff der *Bildung* orientieren müssen, mit dem auch für die Erwachsenenbildung ausgesagt ist, was sie will und wie sie sich selbst und ihre Funktion im Ganzen des Bildungswesens versteht. Diesen Begriff der Bildung, der seit den Zeiten des Neuhumanismus unser pädagogisches Denken und die Arbeit der schulischen Bildungsanstalten beherrscht und der auch immer wieder kritisiert und infrage gestellt worden ist, hat das erwähnte Gutachten des Deutschen Ausschusses in seiner allgemeinen und in seiner besonderen Bedeutung für die Erwachsenenbildung neu dargestellt. Die Wendung, die es ihm gegeben hat, kann zugleich als Ausdruck und Ergebnis erziehungswissenschaftlicher Diskussion der letzten Jahre angesehen werden. Charakteristische Sätze aus dem Gutachten lauten:

„Der Mensch ist ja nicht von der Natur fertig geprägt; er muß sich zu dem, was er eigentlich ist, in einer ständigen Auseinandersetzung mit der Welt und sich selbst erst formen. Deshalb ist die Bildung, die niemals abgeschlossen werden kann, nicht ein Zusatz zur menschlichen Existenz, auf den man auch verzichten könnte; sie begründet vielmehr die Möglichkeit eines menschlichen Daseins überhaupt. Aber vieles von dem, was dem Menschen früher durch Sitte und Brauch, durch Stand und Beruf, durch die Gesellschaftsordnung und die bildenden Einflüsse der Kirche nahegelegt war, muß er sich in unserer Zeit selbständig erwerben oder in neuer Gestalt zu eigen machen.“ „Die moderne Welt bedroht den Menschen in Beruf und Alltag nicht so sehr in seiner physischen Existenz als vielmehr in seinem seelischen und geistigen Bestand. Deshalb ist Bildung heute das Feld, auf dem die Entscheidungen im Kampf um die Selbstbehauptung des Menschen fallen.“⁸⁾

Diese Sätze lassen deutlich werden, worum es dem Gutachten vor allem geht: um die Überwindung der Vorstellung, Bildung sei ein Bereich außerhalb des tätigen Lebens, und um die Gewinnung eines neuen Begriffs, der die Durchleuchtung und klärende Bewußtmachung der zentralen Lebensfragen, -aufgaben und -probleme um ihrer besseren Bewältigung willen meint.

Folgen wir zunächst weiter den Ausführungen des Gutachtens, dann finden wir anschließend zum ersten die Erörterung „Besonderer Gesichtspunkte“ der Bildungsarbeit, wie Fragen von Wissenschaft und Technik, Anpassung und Widerstand, Überlieferung, Bildung und Ausbildung, zum zweiten die „Behandlung besonderer Bereiche“, die für die Erwachsenenbildung eine ausgesprochene Relevanz besitzen. Es sind dies die politische Bildung, dann die unter der Überschrift „Muße und Freizeit“ zusammengefaßten sprachlich, literarisch und geschmacklich bildenden Aufgabengebiete: Musik, Bildende Kunst, Sitte und Geselligkeit, Spiel und Reisen und zum dritten den Abschnitt „Lebenshilfe“. Er weist auf die heute vorhandenen Schwierigkeiten in Familie, Ehe und Erziehung und hält hier Beratung und klärende Aussprache und Unterrichtung durch die Erwachsenenbildung für notwendig. Das Gutachten hat also selbst das Thema besonders herausgestellt, das nun hier im einzelnen, auf die Praxis bezogen, in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt werden soll. Es spricht von „Schwierigkeiten in der Familie und in der Ehe, wie sie einerseits durch die Schwäche oder die Enge der Tradition und den Mangel oder die Verkümmern der Glaubensbildung, andererseits durch die beschriebenen Veränderungen in der Gesellschaft entstehen. Bildung insgesamt trägt zu ihrer Überwindung bei, weil sie das Leben der Familie geistig bereichert, ihm Sinn gibt. Aber sehr oft bedarf es auch ausdrücklicher Hilfe; vielen Erwachsenen muß die Situation der Familie in dieser Zeit erst bewußt werden, typische Probleme, Krisen und Schwierigkeiten müssen verständlich gemacht, Elemente einer konkreten Lebenslehre vermittelt werden. Vor allem versagen Eltern oft vor den Aufgaben der Erziehung. Wenn die Erwachsenenbildung ihnen hier Hilfen gibt, tut sie auch der Schule einen Dienst. Sie darf das Thema „Erziehung“, das starkes Interesse findet, weil es akuten Schwierigkeiten und Nöten entspricht, nicht einer billigen Publizistik überlassen; sie muß und kann die Eltern gründlich unterrichten, ohne ihre Lehre in die Form einer geschlossenen pädagogischen Theorie zu fassen.“⁹⁾ In der Weiterführung des Gedankens der „Lebenshilfe“ werden dann die gute Ehe als „die wesentlichste Voraussetzung einer guten Familienerziehung“, die problemerefüllte Doppelrolle der Frau in Familie und Beruf und die Fragen der Jugend in ihrem Verhältnis zu den Eltern, zur Schule und zur Kirche angesprochen.

III

Einige Gesichtspunkte, die sich aus diesen Äußerungen ergeben, seien besonders unterstrichen:

9 a. a. O. S. 45.

1. Wenn von Schwierigkeiten in den Bereichen von Familie, Ehe und Erziehung gesprochen wird, die „ausdrücklicher Hilfe“ bedürfen, so könnte die Frage gestellt werden, ob die Schwierigkeiten wirklich so groß sind, daß ihre Überwindung die Mithilfe der Volkshochschule erfordert. Kann die Familie tatsächlich nicht die ihr gestellten Aufgaben selber bewältigen, aus eigener Kraft und mit den sich ihr an sich schon bietenden Hilfen? – Solchem Einwand gegenüber muß an die immer wieder erhobene Klage erinnert werden, wie sehr im Zusammenhang der gegenwärtigen wirtschaftlich-sozialen Strukturänderungen, der Großstadtbildung, der Technisierung auch der gesamte Bereich von Familie und Erziehung in Mitleidenschaft gezogen ist. Verwahrlosungserscheinungen wie das sog. Halbstarkenproblem, Jugendkriminalität, die durch die Massenmedien veranlaßten Krisenerscheinungen u. a. berechtigen heute, von „*Erziehungsnotstand*“ zu sprechen. Zu den Erziehungsschwierigkeiten, die zu allen Zeiten bestehen, kommen solche, die durch die gegenwärtigen Verhältnisse bedingt sind und die dann vor allem ins Auge fallen, wenn sich der Blick über die Familie hinaus auf die sozialpädagogischen Bereiche richtet. Zu denken ist auch an die erhöhten Anforderungen, die an die Schule allgemein, in der Berufsvorbildung und in der politischen Erziehung gestellt sind und die Reformen verlangen. Erziehung und Bildung ereignen sich heute nicht mehr als funktionaler Vorgang gleichsam „von selbst“, sondern fordern Bewußtheit, Orientiertsein, Entscheidung angesichts eines umfangreichen, sich zunehmend differenzierenden Bildungswesens.

2. Das Gutachten sieht *zunächst* die Hilfe der Erwachsenenbildung bei diesen Problemen nicht in der Einbeziehung von Erziehungsfragen in den Lehrplan, sondern in der Wirkung ihrer *gesamten Tätigkeit* auf die Elternhäuser. Erwachsenenbildung ist allein schon dadurch von Bedeutung, daß sie „geistig bereichert“, bewußt macht, zur Erkenntnis führt und den Blick öffnet für die Fragen nach dem Sinn des Daseins. Innerhalb dieser ihrer umfassenden Bildungsfunktion soll sie sich jedoch auch speziell der pädagogischen Fragen annehmen.

3. Bemerkenswerterweise wird hier der Begriff einer „*Lebenslehre*“ verwandt, gedacht als Motiv der gesamten Erwachsenenbildungsarbeit, wie auch als eigener Lehrgegenstand: „Elemente einer konkreten Lebenslehre“ heißt es, sollen vermittelt werden. Das ist zweifellos im gleichen Sinne zu verstehen, wie Wilhelm Flitner in seinem Aufsatz „*Lebenslehre*“¹⁰⁾ die Ansätze zu einer „*Lebenslehre für Laien*“ entwickelt und lebenskundliche

¹⁰ s. Wilhelm Flitner: Die abendländischen Vorbilder und das Ziel der Erziehung. Verlag Helmut Küpper (Bondi) Bad Godesberg 1947, S. 114 ff.

Kurse in der Erwachsenenbildung und auch für die Schule vorgeschlagen hat. Als „Laienphilosophie“ ist sie eine vorwissenschaftliche Besinnung auf die Grundfragen unseres Daseins, die Antwort auf echte letzte Fragen der Heranwachsenden und der Erwachsenen zu geben sucht. Wenn die Schule diesen Anregungen bisher wenig Folge geleistet hat, sollte es die Erwachsenenbildung tun, von der sie ihren Ausgang genommen haben.

4. Was für die „Lebenslehre“ gilt, ist auch für Erziehungsfragen maßgebend: Sie sollen nicht „in der Form einer geschlossenen pädagogischen Theorie“ geboten werden. Die Volkshochschule ist keine Stätte akademischen Unterrichts, so eng ihre Beziehungen zur Hochschule und zur Wissenschaft auch sind. Die ihr gemäße Form der Lehre ist die „Kunde“, die, wie die schulische Heimat-Kunde und Sozial-Kunde, immer ausgeht von den betreffenden Menschen und ihrer jeweiligen Situation, ihren Fragen und Interessen, die sich deren Verständnismöglichkeiten anpaßt, die, wenn sie auf besondere Interessen stößt, lange verweilt, und die sich immer auf Anschauung und Erfahrung bezieht. An die Stelle der abstrakten systematischen Erziehungswissenschaft tritt die auf sachliche Ordnung und didaktische Führung bedachte konkrete „Erziehungskunde“. Entsprechend haben die Beiträge der Psychologie die didaktische Form der „Menschen-, Jugend- und Kinderkunde“.

5. Mit diesem Hinweis auf die lebensnahe Darstellung der Erziehung findet auch die möglicherweise mit Skepsis gestellte Frage eine Teilantwort, ob denn in der Volkshochschulpraxis die Behandlung von Erziehungsfragen in größerer Breite *Interesse* finde. Diese Frage muß ernst genommen werden, da die Institution der Volkshochschule nicht mit Zwang, mit Pflicht und Berechtigungen arbeitet, sondern auf das freiwillige Kommen ihrer Teilnehmer angewiesen ist. Das Gutachten besagt, daß das Thema Erziehung „starkes Interesse“ findet, und die Erfahrung bestätigt dies, früher wie heute. Nicht nur Eltern, die Rat für die Erziehung ihrer Kinder suchen, sind interessiert, auch die Jugend selbst setzt sich, nach Lebensorientierung suchend, mit Erziehungsfragen auseinander. Davon berichtete schon Eduard Weitsch aus seiner Heimvolkshochschule¹¹), in der die Jugendlichen den Lehrplan selbst gestalteten, wobei dann regelmäßig in den Kursen das Thema Familienerziehung der Stundenzahl nach an Bedeutung gewann. Das zeigte ausgesprochen die Jugendbewegung und heute ist es nicht viel anders. In der Erwachsenenbildung steht der Appell an die Jugend natürlich an zweiter Stelle, er sollte aber nicht vergessen werden.

11 in seinem Beitrag zu „Deutsche Schulversuche“ (Hrsg. Franz Hilker), Berlin 1924; neu in: Die Deutsche Reformpädagogik, Hrsg. Wilhelm Flitner und Gerhard Kudritzki, Verlag H. Küpper (Bondi) Düsseldorf 1962, Bd. II S. 168.

Das Gutachten fordert die Erwachsenenbildung auf, ihrerseits pädagogische Erkenntnisse, Einsichten und Erfahrungen von der Erziehung in die Breite zu tragen und zu vertiefen. Bildung überhaupt will helfen, das Leben zu gestalten, *pädagogische Bildung* im besonderen will Eltern, Lehrer und Erzieher ausrüsten, die heute erhöhten Schwierigkeiten im Felde von Erziehung und Schule besser zu meistern. Damit ist etwas angesprochen, was in pädagogischen Fachkreisen wie in der Allgemeinheit auf Zustimmung rechnen kann. „Hier entstehen große Aufgaben der pädagogischen Ausbildung der Eltern gerade für die Erwachsenenbildung“ (Hellmut Becker)¹²). — Wie diese Aufgaben durchgeführt werden können, wird deutlicher, wenn zu den infragekommenden Themen und der Art ihrer Behandlung etwas gesagt wird.

IV

Die folgende Aufgliederung pädagogischer *Themenbereiche*, als *Anregung* für die Planung der Volkshochschule gedacht, will die Weite des Themenbereichs „Erziehung“ deutlich werden lassen, der nicht etwa nur auf Schwierigkeiten in der Kleinkind- und Familienerziehung begrenzt ist. Dabei wird dann auch auf den jeweils besonders infragekommenden Hörerkreis hingewiesen werden und auf Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit anderen Institutionen. Da die Volkshochschule werben muß und die reine Sachbezeichnung eines Themas dies oft nicht genügend leistet, sind im Folgenden ergänzend Formulierungen von Themenankündigungen beispielhaft eingestreut, wie sie in den letzten Jahren in der Erwachsenenbildungsarbeit verwandt worden sind.¹³) Charakteristisch dafür sind das unmittelbare Ansprechen, die Frageform, die Reizfrage, die Alternativfrage. Prägnanzen dieser Art können nicht sorgfältig genug überlegt werden, stellen heute jedoch schon eine verbreitete Stilform der Ankündigung dar.

1. Die Erziehung des Kindes im *Elternhaus* und die hier auftretenden Probleme und Schwierigkeiten bilden den ersten Hauptbereich bei der Behandlung der Erziehungsfragen. Die Entwicklung des Kindes, sein Trotzalter, die Pubertät, das Zusammenleben in der Familie, Bedeutung und Auswahl von Spiel und Spielzeug, der Umgang mit Taschengeld, Probleme der Aufklärung, der Strafe, die besondere Situation des Einzelkindes sind pädagogische und auch psychologische Sachfragen. („Wie entstehen Untu-

12 Hellmut Becker, Elternnot—Elternrecht—Elternpflicht in: H. Becker u. W. Clemen, Elternhaus, Höhere Schule und Universität, Werkbund Verlag Würzburg 1957. S. 11.

13 entnommen dem Beitrag des Verf. „Erziehungsfragen als Themen in Volkshochschulen“ in: Handbuch der Erziehungsberatung (Hrsg. H.-R. Lückert), Ernst Reinhardt Verlag München 1964, Bd. II.

genden unserer Kinder und wie begegnen wir ihnen?" „Warum ist unser Kind so nervös?" „Was können Eltern für die Gewissensbildung ihrer Kinder tun?" „Welche Formen der Bestrafung werden von Schülern, Eltern und Lehrern bejaht?" „Wie singe ich mit meinen Kindern?" „Schaden Rundfunk und Fernsehen unseren Kindern?").

Mit solchen Themen sind in erster Linie die Eltern angesprochen, die im übrigen bei allen Erziehungsfragen das Hauptkontingent der Teilnehmer stellen werden. In den letzten Jahren haben verschiedene Volkshochschulen ihrer pädagogischen Arbeit mit den Eltern den Namen „*Elternschule*" gegeben und mit dieser gewissen Institutionalisierung dieser Arbeit eine eigene werbende Kraft und Stetigkeit in der Weiterführung gegeben. Diese Art der Elternarbeit wird auch von Jugendämtern und -Verbänden, von den Kirchen und von Schulen unter der gleichen Bezeichnung durchgeführt. Oft ergeben sich Möglichkeiten der Zusammenarbeit, der gegenseitigen Anregung und Ergänzung. Wie das Buch von Rosemarie Nave-Herz: „*Die Elternschule*"¹⁴) im einzelnen aufweist, vollzieht sich heute bereits auf breiter Ebene der Ausbau dieser pädagogischen Elternarbeit. In ihr hat die Erwachsenenbildung eine Funktion, und sie sollte lebhaft die Initiative ergreifen.

2. Neben der Familie wirkt als Erziehungs- und Bildungsinstitution die *Schule* auf das Leben des Kindes ein. Wenn die Erwachsenenbildung auch Schulthemen aufgreift, ist zunächst ebenfalls unmittelbar die Elternschaft angesprochen („Inwieweit sollen wir unseren Kindern bei den Schularbeiten helfen?"), besonders zu einem Teil dann, wenn bestimmte Entscheidungen getroffen wurden oder zu treffen sind („In welche Schule schicke ich mein Kind nach der Grundschule?", „Welche Schwierigkeiten bringt die Einschulung für unser Kind?"). Die Volkshochschule sollte versuchen, in der Elternschaft das Verständnis für die Schule zu erhöhen. Sie kann dabei durchaus neuralgische Punkte der Schule angehen und sie im Zusammenhang von Fragen der Schulgestaltung und -reform zur Sprache bringen. („Welche Chancen bietet die bevorstehende Einführung des neunten Schuljahres?". „Sehen Sie Möglichkeiten, die Noten- und Zeugnisgebung für unsere Kinder anders zu gestalten?". „Hat die Schülermitverwaltung eine Zukunft?") Auch die Erziehungs- und Unterrichtsgebiete können auf dem außerschulischen Podium der Volkshochschule zur Diskussion gestellt werden: die Gesundheitserziehung, die religiöse, die politische Erziehung, Jugend und Literatur usw. An allen diesen Themen ist außer den Eltern auch die Lehrer-

14 Rosemarie Nave-Herz: *Die Elternschule, Entwicklung und Stand im Rahmen der institutionalisierten Elternerziehung in Westdeutschland und Westberlin*. In: Reihe „Jugend im Blickpunkt", Hermann Luchterhand Verlag, Berlin 1964.

schaft interessiert und wird aktive Mitarbeit leisten können. Es hat sich als fruchtbar erwiesen, daß Volkshochschulen pädagogische Arbeitsgemeinschaften speziell für Elternbeiräte der Schule einrichteten.¹⁵⁾

3. Ein weiterer Themenkreis umschließt die *sozialpädagogischen* Einrichtungen, die neben Familie und Schule bestehen, den Kindergarten, das Jugendheim, und all die vielfältigen Probleme des jugendlichen Lebens außerhalb all dieser Institutionen, die Freizeitgestaltung, die Tätigkeit der Jugendverbände, die Arbeit der Jugendpflege. („Soll ich mein Kind in den Kindergarten schicken und in welchem Alter?“ „Untergräbt die Selbständigkeit der heutigen Jugend das Familienleben?“ „War die Jugend früher besser?“ „Darf meine Tochter einen Freund haben?“ „Ist der Spielfilm eine erzieherische oder eine degenerisierende Kraft?“)

Mit diesem Bereich ist nun auch die Jugend selbst angesprochen, und es bestehen Möglichkeiten der Bildung von Jugendgruppen innerhalb der Volkshochschule und der Gründung von Jugendvolkshochschulen sowie der Zusammenarbeit mit Jugendorganisationen, mit Kindergärten und deren Elternschaft. Die Fragen der Schwererziehbaren, der Jugendkriminalität sollten bekannt gemacht werden, und die Erwachsenenbildung wird hierfür die Hilfe der betreffenden Institutionen erhalten.

Unschwer lassen sich weitere Themen finden, für die der Boden bereit ist und die Dringlichkeitswert haben. Es lassen sich die angeschnittenen Themen neu und anders formulieren. Der pädagogische Umkreis und die Vielzahl möglicher Ansatzpunkte dürften jedoch schon an diesen Beispielen deutlich geworden sein.

V

Da die Möglichkeiten der Erwachsenenbildung wesentlich abhängig sind von dem Vorhandensein geeigneter *Mitarbeiter*, blieben die vorangegangenen Ausführungen unreal, wenn nicht auch zur Mitarbeiterfrage etwas Positives gesagt würde.

Der Blick richtet sich hier wie auf allen Lehrgebieten zunächst und vor allem auf den Fachmann, den Pädagogen und Psychologen. Manche von ihnen stehen heute schon zur Verfügung, und es werden mehr sein, wenn sie auf solche Aufgaben hin von Volkshochschulleitern angesprochen werden, wenn sie einsehen, daß hier eine wichtige Aufgabe für sie vorliegt und nicht zuletzt, wenn die Vorschläge der genannten Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Auswirkung kommen. Der hier infrage kommende Kreis ist

15 s. Irene Scheibe: Erziehungsgespräche mit Eltern in Kindergarten und Schule. In: Handbuch der Erziehungsberatung (Hrsg. H.-R. Lückert), Ernst Reinhardt Verlag, München 1964, Bd. II.

jedoch im Ganzen klein, er ist zudem ohnehin schon überlastet und wird einen erhöhten Bedarf an Mitarbeitern in der Erwachsenenbildung nicht decken.

Bei der Nennung der Themen und ihrer Interessenten war schon eine Erweiterung des Mitarbeiterkreises angedeutet: es sind die Schulfachleute, Schulräte, Schulleiter, Lehrer, es sind auch einzelne Väter und Mütter, die etwa als Elternbeiräte bereits aktiv sind, es sind Kindergärtnerinnen, Jugendleiterinnen, Jugendamtsleiter, Sozialpädagogen. Sie alle sind pädagogische Fachkräfte in ihrem speziellen Gebiet, verfügen über Erfahrungen, sind interessiert und oft besser, als sie es selbst wissen, in der Lage, ihre Berufsaufgaben und Probleme einem größeren Kreis verständlich zu machen. Auch der Pfarrer, der Arzt, die Kinderärztin können als Mitarbeiter in Betracht kommen. Jedenfalls ist die Mitarbeiterreserve für pädagogische Themen nicht nur bei den Theoretikern der Pädagogik zu suchen, sondern ebenso bei den Pädagogen der Praxis. Daß gerade diese Gruppe der pädagogisch praktisch Tätigen für die Volkshochschularbeit infragekommt, wird deutlich, wenn nun als Letztes von den erwachsenenbildungsgemäßen Arbeitsformen gesprochen wird.

VI

Neben den älteren Formen der Erwachsenenbildung, dem Vortrag und der Vortragsreihe bzw. dem Kurs bieten sich die neueren Arbeitsweisen an: Die Arbeitsgemeinschaft und die freie Aussprache im „Forum“. Die Wahl der Arbeitsform ist jedoch insofern nicht frei, als Thema und Themenformulierung mit der Darbietungs- und Behandlungsform innerlich zusammenhängen und sich bedingen — schulisch gesprochen: vom Didaktischen ist das Methodische nicht zu trennen. Es ist daher zu erwägen, welche besonderen Aspekte der Behandlungsweise das Thema Erziehung eröffnet.

Erziehungsfragen können ebenso wie andere in der Form des *Vortrags*, des Referates gebracht werden. Diese Form ist geboten, wenn die Orientierung über ein bestimmtes Gebiet, über eine noch unbekannte Einrichtung, über eine Spezialfrage, oder wenn ein umfassender Überblick gegeben werden sollen. An den Vortrag sollte sich eine Diskussion anschließen, auch wenn gelegentlich ungünstige Erfahrungen damit gemacht werden. Deren Ursachen liegen fast immer in erster Linie beim Redner, in zweiter beim Volkshochschulleiter, bzw. dem Diskussionsleiter, und in letzter erst beim Hörer.

Das Thema Erziehung unterscheidet sich nun aber von anderen Sachthemen, die nicht mit dem Menschen und seinem persönlichen Erfahrungskreis

unmittelbar zusammenhängen, dadurch, daß der Hörer bereits aus seinem Leben einen erheblichen Schatz an eigenen Erfahrungen, an Meinungen, Kenntnissen, Standpunkten, Willensrichtungen und Ideen mitbringt. Die Motive seiner Teilnahme an einer Volkshochschulveranstaltung über dieses Thema liegen oft in Ratlosigkeit, bedrängender Unsicherheit, dem Wunsche nach Klarheit und Kenntniserweiterung. Der Wunsch nach Mitarbeit, theoretisches Interesse und ein persönliches Engagement sind charakteristisch.

Diese Vorgegebenheit bedeutet, daß für die pädagogischen Themen die Darbietungsformen eine besondere Relevanz besitzen, die den Erfahrungsaustausch, die Frage und Antwort, Erörterung des Für und Wider, Stellungnahme und gegenseitige Verständigung ermöglichen, also das unmittelbare *Gespräch*. Die an Vorträge anschließende Aussprache ist vielfach hierfür nicht ausreichend, dagegen sind die Gruppenformen der Arbeitsgemeinschaft, des Arbeitskreises und das Forum die adäquaten Lehrformen. Es sind dies zugleich die bereits in den 20er Jahren entwickelten Formen, deren besonderer Bildungswert sich in Schule und Erwachsenenbildung heute zunehmend herausstellt. Hier entwickelt sich die die Bildung besonders fördernde geistige Aktivität des Teilnehmers. Dieser befindet sich nicht nur in der Rolle des passiv Aufnehmenden, sondern hat Teil an jener Geistigkeit, die das Gespräch als eine höchste Ausdrucksform des menschlichen Daseins kennzeichnet.¹⁶⁾

Das Gespräch hat als methodische Form in Deutschland heute immer noch nicht die Anerkennung, die ihm zukommen sollte. Ihm werden die Vorwürfe des Geredes, des Zerredens und der entsprechenden Ergebnislosigkeit gemacht. Daß diese Vorwürfe weitgehend berechtigt sind, liegt daran, daß das Gespräch als Lehrform bei uns neu ist, daß es infolgedessen pädagogisch immer noch nicht voll ernst genommen wird und wir noch nicht die zuchtvolle Gesprächshaltung gelernt haben. Gerade darum sollte sich die Erwachsenenbildung dieser Aufgabe annehmen, die vor allem den Diskussionsleiter betrifft, der anzuregen und zu führen hat, der das Zerfließen der Gesprächsbeiträge verhindern und die Führungslinie des Gespräches im Auge behalten muß, der Zäsuren macht, zwischendurch Rückblicke und Zusammenfassungen sowie Schwung und neue Impulse durch weiterführende Fragestellungen gibt und der zur rechten Zeit das Gespräch aufzufangen und abzuschließen versteht.¹⁷⁾

16 In Goethes „Märchen“ heißt es: „Was ist herrlicher als Gold? fragte der König. Das Licht, antwortete die Schlange. Was ist erquicklicher als das Licht? fragte jener. Das Gespräch, antwortete diese.“

17 s. auch die praktische Erwachsenenbildungsarbeit und die Publikationen von „Haus Schwalbach“, Wiesbaden-Biebrich.

Größere und kleinere pädagogische Arbeitsgemeinschaften können in vielfältigen Formen *eingeleitet* werden: durch ein Kurzreferat, durch ein Referat mit Gegenreferat, durch ein vorbereitetes Rundgespräch, durch Erziehungsthesen oder -fragen, die auf Handzetteln oder an der Tafel den Teilnehmern bekannt gegeben werden, durch das Einsammeln von spontanen Fragen der Teilnehmer, durch die Bekanntgabe eines aktuellen, das Thema betreffenden Berichtes, etwa aus der Presse. — Wie nun die einzelnen pädagogischen Themen die jeweils geeignete Form der Einführung und dann der Weiterführung in der Diskussion finden, hängt immer vom Charakter des Themas, der ihm eigenen pädagogischen Spannung und den Mitarbeitern und Teilnehmern ab.

Wünschenswert ist für die Behandlung von Erziehungsfragen die Kontinuität der Arbeit, wie sie am Beispiel „Elternschule“ schon angedeutet war. Die „Vortragsreihe“ intensiviert die Arbeit ebenso wie die durch das Semester gehende „Arbeitsgemeinschaft“. Mit neuen Themenstellungen sollten sie sich von Semester zu Semester fortsetzen. Daß eine solche Kontinuität auch bei Arbeitsformen mit zahlreichen Teilnehmern und mit stark wechselnden pädagogischen Themen möglich ist, zeigt das Beispiel des „Pädagogischen Forums“ in Kassel, das im Herbsttrimester 1956 begann, in allen folgenden Trimestern stattfand und in diesem Jahr seine 100. Veranstaltung hatte.¹⁸⁾

Die Ausführungen sollten zeigen, wie die Volkshochschule heute in der Phase des verstärkten Ausbaues der Erwachsenenbildung an der Intensivierung der Erziehungsarbeit mitarbeiten kann und sollte. Mit der ihr eigenen „integrierenden Zielsetzung“, wie die Kultusministerkonferenz sagte, kann sie besonders beitragen, den Konsensus zwischen den verschiedenen Formen unseres Erziehungs- und Bildungswesens zu verstärken. Ihre Arbeitsweisen sind günstige Voraussetzungen, um diese pädagogische Aufgabe zu leisten. Die vielen vorhandenen Ansätze gilt es planmäßig durchzugestalten. Wir werden weiter sein, wenn in den Arbeitsplänen der Volkshochschulen mit Regelmäßigkeit auch eine Sparte „Erziehung und Schule“ zu finden sein wird.

18 s. „Das pädagogische Gespräch in der Erwachsenenbildung, Berichte und Referate anlässlich des 75. Pädagogischen Forums in Kassel“. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Frankfurt 1963, März/April Heft S. 118–126.

Verantwortliche Jugendarbeit heute *)

von Wolfgang Brezinka

In der Bundesrepublik Deutschland leben derzeit mitten unter uns Erwachsenen rund 4,5 Millionen Jugendliche im Alter zwischen 15 und 21 Jahren. Die Zahl der Kinder beträgt annähernd 12 Millionen. Das sind zusammen rund 16,5 Millionen junge Menschen oder 30,3% der Gesamtbevölkerung¹⁾. Für sie alle gilt der Satz aus dem Gesetz für Jugendwohlfahrt vom 11. 8. 1961: „Jedes deutsche Kind hat ein Recht auf Erziehung zur leiblichen, seelischen und gesellschaftlichen Tüchtigkeit“ (§ 1, Abs. 1)²⁾. Damit ist programmatisch ausgedrückt, daß jedes Kind einen rechtlich gesicherten Anspruch auf Erziehung besitzt und daß die Gesellschaft durch ihre Organe verpflichtet ist, für die Erziehung der Jugend zu sorgen³⁾.

Betrachtet man dazu noch die inhaltlich weit anspruchsvolleren Erziehungsartikel in den Verfassungen der Länder⁴⁾ oder gar die Zielparagraphen ihrer Schulgesetze⁵⁾, so stößt man auf ein Ausmaß an Erziehungsbereitschaft, an Verständnis für die erzieherischen Pflichten der Gesellschaft gegenüber der Jugend, wie man es sich größer kaum wünschen kann. Auf dem Papier hat die Jugend alle Hilfe zugesichert bekommen. Wirken sich diese Rechtsnormen aber auch tatsächlich auf ihr Leben aus?

* Vortrag auf dem von der Arbeitsgemeinschaft für Jugendpflege und Jugendfürsorge veranstalteten Deutschen Jugendhilfetag in Berlin, gehalten am 10. 5. 1964.

1 Ausgewählte Strukturdaten aus der Volks- und Berufszählung vom 6. 6. 1961, Beilage zum Statistischen Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland 1963, S. 4 und 5. Die genauen Zahlen lauten: insgesamt 16 335 200 junge Menschen, davon 11 898 100 Kinder von 0–15 Jahren und 4 437 100 Jugendliche zwischen 15 und 21 Jahren (ohne Berlin).

2 Bundesgesetzblatt, Teil I, Nr. 64 (1961), S. 1193 ff.

3 Vgl. Thomas Würtenberger: Erziehung als Rechtsbegriff. In: Grundfragen des Jugendhilferechts (Schriften des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, Heft 219), Köln 1962, S. 87–105.

4 Vgl. z. B. die Artikel 126, 128 und 131 der Verfassung des Freistaates Bayern vom 2. 12. 1946; Artikel 11–13 der Verfassung des Landes Baden-Württemberg vom 19. 11. 1953. Abgedruckt bei Max Schulz: Erziehung, Schule und Staat. Eine Zusammenstellung der Artikel über Bildung, Erziehung und Schule in den Verfassungen der Länder der Erde. Hannover 1955.

5 Auf ihren „utopischen“ Charakter hat u. a. Wolfgang Hochheimer am Beispiel des „Schulgesetzes für Berlin“ vom 10. 9. 1952 hingewiesen. Vgl. Zur Tiefenpsychologie des pädagogischen Feldes. In: Josef Derbolav und Heinrich Roth: Psychologie und Pädagogik, Heidelberg 1959, S. 212.

Die Leistungen unserer Gesellschaft für die Jugend

Da wird zunächst auf die Schulen hingewiesen werden, für die unsere Gesellschaft mehr als eine Viertelmillion Spezialisten der Erziehung, 262 247 Lehrer (im Jahre 1961)⁶⁾ in den Dienst an der Jugend stellt und für die die Länder und Gemeinden im Jahre 1962 den Betrag von siebeneinhalb Milliarden DM ausgegeben haben⁷⁾.

Von unseren 15 bis 19jährigen Jugendlichen erfährt allerdings nur noch ein relativ kleiner Teil die Hilfe der Schule. Nur 17,6% dieser Altersgruppe sind noch Vollzeitschüler (1958). In Frankreich, in Belgien, in den Niederlanden, in Schweden und Norwegen sind es dagegen durchwegs mehr als 30%, in Kanada 45,9%, in den USA sogar 66,2%⁸⁾.

Diese Altersgruppe der Jugendlichen, die aus der Vollschulpflicht bereits entlassen sind, braucht in besonderem Maße jene Hilfen, die durch außerschulische Erziehung geleistet werden könnten. Solche Hilfen werden zweifellos auch angeboten. Das „Handbuch der Jugendarbeit“⁹⁾ verzeichnet mehr als 70 Jugendverbände, rund 90 Institutionen der Jugendpflege und der Jugendbildung, rund 20 Verbände der Jugendsozialarbeit. Die Ausgaben des Bundes, der Länder und Gemeinden für die Jugendpflege machen allerdings nur einen geringen Bruchteil der Ausgaben für die Schule und weniger als die Hälfte der Ausgaben für die Jugendfürsorge aus. Aber man muß anerkennen, daß die öffentlichen Mittel von Jahr zu Jahr reichlicher fließen. Sie betrugen im Jahre 1963 schätzungsweise 280 Millionen DM¹⁰⁾, davon entfallen rund 83 Millionen DM auf den Bundesjugendplan.

Das sind eindrucksvolle Zahlen. Der steigende finanzielle Aufwand, die vielen Organisationen und Einrichtungen, die für die Jugend bestimmt sind, verführen leicht zu der Meinung, unsere Gesellschaft sei sich ihrer Verantwortung für die Jugend wohl bewußt. Die programmatischen Vorsätze und

6 Diese Zahl bezeichnet den Lehrer-Ist-Bestand 1961 an sämtlichen Schularten der Bundesrepublik einschließlich Berlin. Nach der Bedarfsfeststellung 1961 bis 1970 der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart o. J., S. 23 ff.

7 ebenda S. 85: 7 512 Millionen DM.

8 Nach Roderich von Carnap und Friedrich Edding: Der relative Schulbesuch in den Ländern der Bundesrepublik 1952–1960, Frankfurt². 1962 (Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung), Tabelle 5.

9 Konrad Friesicke, Ulf Lüers, Heinz Westphal: Handbuch der Jugendarbeit. Neue Ausgabe, München 1961.

10 Das sind rund ein Fünftel der gesamten Aufwendungen für die Jugendhilfe (ohne die Ausgaben der Gemeinden unter 10 000 Einwohnern). Vgl. Öffentlicher Aufwand für Jugendhilfe und Sport. In: Wirtschaft und Statistik, Jg. 1964, Heft 1, S. 48–51; zum 15. Bundesjugendplan (1964) vgl. deutsche Jugend, 12. Jg. (1964), Heft 2, S. 93 ff.

die Erfolgsberichte, die alle Träger der Jugendernziehung sich selbst und der Öffentlichkeit vor Augen stellen, erwecken leicht den Anschein, die Hilfe für die Jugend sei den Bürgern unserer Republik eine Aufgabe, die sie in ihrer ganzen Größe sehen, die sie gern auf sich nehmen und erfolgreich bewältigen.

Aber dieses Bild täuscht. Es gibt genug Anzeichen dafür, daß es noch längst nicht in das sogenannte „Bewußtsein der Öffentlichkeit“ gedrungen ist, wie sehr die Jugend Hilfe braucht. Im Gegenteil: die offiziellen Einrichtungen und Maßnahmen zur Förderung der Jugend haben vielfach die unerwünschte Nebenwirkung, das Gewissen der Bürger einzuschläfern. Statt das Bewußtsein der Mitverantwortung zu wecken, begünstigen sie nicht selten die Meinung, für die Erziehung der Jugend seien ja genügend Spezialisten vorhanden, denen man diese Aufgabe ruhig überlassen könne.

Diese so weit verbreitete Ansicht entspringt nicht einfach bloß geistiger Trägheit und moralischer Gleichgültigkeit. Sie ist viel eher dadurch zu erklären, daß die meisten Erwachsenen mit ihren Vorstellungen von der Gesellschaft, vom Menschen und seiner Erziehung noch in der Gedankenwelt des 19. Jahrhunderts leben. Es fehlt ihnen das Verständnis für die komplizierte Wirklichkeit der modernen Gesellschaft; es fehlt die Einsicht in die Voraussetzungen, die nötig sind, um darin Mensch zu werden. Deshalb neigen sie so leicht zu der Meinung: „Es ist ja früher auch ohne Jugendhilfe gegangen“. Deshalb überwiegt vielfach der Eindruck: „So gut wie der heutigen Jugend hätte es uns einmal gehen sollen!“

Jugendnot und Jugendhilfe im Streit der Meinungen

Zweifellos sind in den letzten Jahrzehnten bei den Bemühungen, die rechtliche und soziale Lage der Jugend zu verbessern, große Erfolge errungen worden. Aber gerade weil sie so eindrucksvoll sind, wird vielfach übersehen, daß an die Stelle der alten Probleme neue getreten sind. Es gibt heute geistige und sittliche Nöte, die weniger auffällig sind als die materiellen Nöte früherer Zeiten. Sie belasten nicht nur die Einzelnen, die davon betroffen sind, sondern auch das Zusammenleben in den kleineren und größeren Gruppen der Gesellschaft.

Es ist freilich schwer, sich ein richtiges Urteil darüber zu bilden, ob und in welcher Hinsicht die Jugend heute in Not ist und der Hilfe bedarf. Man kann sich nicht einfach auf die Aussagen der Jugendlichen selbst verlassen. Sie könnten ja mit sich und der Welt sehr zufrieden sein, obwohl ihnen Einsichten und Haltungen fehlen, die man als unentbehrlich ansehen muß, wenn man an die Zukunft einer freien Gesellschaft denkt. Es gibt Not-

stände, die von den Betroffenen gar nicht als solche empfunden werden. Sie fallen nur einem kritischen Beobachter auf, sobald er bestimmte Maßstäbe anlegt, wie die Menschen und wie eine gut geordnete Gesellschaft beschaffen sein sollten. Welcher Zustand eines Menschen oder einer Gruppe von Menschen als Notstand anzusehen ist, hängt immer von einem Werturteil ab. Wer als hilfsbedürftig zu betrachten ist, kann nur entschieden werden, wenn man von einer Norm ausgeht. Darin liegt die Schwierigkeit aller Aussagen über die „Jugend von heute“, über ihre angeblichen Vorzüge und Mängel, ihre Bedürfnisse und Aufgaben, aber auch über die Hilfen, die wir ihr angeblich schuldig sind.

Weil hier Werturteile mitspielen, steht so häufig Meinung gegen Meinung. Die skeptischen Kritiker messen die Jugend oft an Normen, die für andere Verhältnisse gültig gewesen sind, oder gar an Idealen, die sich vermutlich noch nie haben verwirklichen lassen. Die naiven Optimisten dagegen, denen die Ruhe über alles geht, begnügen sich mit dem verharmlosenden Spruch, die Jugend sei „im Grunde gut“; sie sei „nicht schlechter, sondern nur anders als früher“. Sie halten alle Sorgen um die Jugend für übertrieben. Weil sie selbst einmal irgendwie zu Erwachsenen geworden sind, sind sie ganz sicher, daß auch die, die jetzt jung sind, es so weit bringen werden.

In diesem Widerstreit der Meinungen müssen wir den Mut zu einer kritischen Übersicht, aber auch den Mut zum Werten aufbringen, soll für das künftige erzieherische Planen und Handeln etwas gewonnen werden.

Wir müssen zunächst fragen: braucht die Jugend, die sich doch heute schon so früh als erwachsen ausgibt, wirklich noch erzieherische Hilfe? Das kann man nur bejahen, wenn man auch erklärt, warum. Ich werde darüber in einem ersten Abschnitt: „Die Lage der Jugend in der hochindustrialisierten Gesellschaft“ sprechen. Daran schließt sich die Frage: *Welche Hilfen braucht die Jugend?* Ihr ist der zweite Abschnitt über „Die erzieherischen Schwerpunkte der Jugendhilfe“ gewidmet. In einem dritten und letzten Teil über „Die Träger der Jugendhilfe“ müssen wir die Fragen zu beantworten versuchen: *Wer hilft? Wer soll und wer kann helfen?*

1. Die Lage der Jugend in der hochindustrialisierten Gesellschaft

Die Dauer des Jugendalters und die Probleme, die in dieser Lebensperiode bewältigt werden müssen, sind je nach Gesellschaft und Kultur verschieden. Der Übergang von der Altersgruppe der Kinder in die Altersgruppe der Erwachsenen kann relativ kurz verlaufen oder sich lang hinziehen; er kann

einfach oder schwierig sein, arm oder reich an Konflikten. Wie die Jugendlichen ihn erleben und wie sie sich verhalten, hängt von vielen Bedingungen ab.

Die naturgegebenen Bedingungen des Erlebens und Verhaltens Jugendlicher

Eine Gruppe dieser Bedingungen ist *naturgegeben* und daher zu allen Zeiten und an allen Orten relativ *gleichbleibend*. Durch endogen gesteuerte Vorgänge des Wachsens und Reifens wird der Organismus des Kindes verändert. *Die körperliche Kraft nimmt zu*. Der Jugendliche drängt danach, sie zu erproben; er will etwas leisten; er möchte zeigen, was er kann; er sucht sich vor den Altersgenossen und den Erwachsenen zu bewähren; er möchte anerkannt werden.

Wetterhin treffen wir überall die *sexuelle Reifung* an. Sie setzt zumindest den männlichen Jugendlichen schlagartig unter einen enormen Triebdruck, sie verändert sein Körpergefühl und erschließt ganz neue Möglichkeiten der Lust. Während der männliche Organismus ständig neu durch spezifisch sexuelle Energien von innen her aufgeladen wird, bleibt den Mädchen dieses schockierend plötzliche sexuelle Erwachen erspart. Sie sind viel weniger endogen erzwungenen genitalen Erregungszuständen ausgeliefert, sondern werden in der Regel nur von einer allmählichen Erotisierung des Gefühls- und Vorstellungslebens erfaßt.

Neben der Zunahme der körperlichen Kraft und der sexuellen Reifung müssen wir auch einen letzten Schritt im *Ausreifen intellektueller Funktionen* für das Jugendalter als naturgegeben annehmen. Die Jugendlichen werden fähig, abstrakt zu denken, aber auch psychologisch zu verstehen, über sich selbst zu reflektieren und geschichtlich gewordene Zustände als solche zu erfassen.

Das sind die wichtigsten naturgegebenen Bedingungen, von denen das Erleben und Verhalten Jugendlicher abhängt. Daneben gibt es eine viel umfangreichere Gruppe von Bedingungen, die *kulturell gesetzt* sind.

Die kulturell gesetzten Bedingungen

Sie variieren nicht nur von Gesellschaft zu Gesellschaft, sondern sie können auch innerhalb der gleichen Gesellschaft verschieden sein. Sie zeichnen einen Rahmen des sozial üblichen, erwünschten, erlaubten oder verbotenen Verhaltens vor, innerhalb dessen die Jugendlichen mit den naturgegebenen

körperlichen und seelischen Bedingungen ihrer Entwicklungsphase fertig werden müssen¹¹).

Zu diesen kulturellen Bedingungen des Erlebens und Verhaltens gehören die *Forderungen*, die *an das erwachsene Mitglied der Gesellschaft gestellt* werden. Je nach dem Reichtum einer Kultur, je nach dem Grad der Arbeitsteilung, aber auch je nach der Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Schicht wird von einem jungen Menschen viel oder wenig gefordert, um als Erwachsener anerkannt zu werden. Nirgends genügt allein das physiologische Merkmal, daß er fortpflanzungsfähig ist. In allen Gesellschaften steht die *soziale Reife* im Vordergrund¹²). Die jungen Männer müssen beherrschen, was man als Mann, die Mädchen, was man als Frau zu wissen und zu können hat. Man erwartet von ihnen zumindest, daß sie fähig sind, sich durch eigene Arbeit zu erhalten und sich im Denken und Handeln an der Wertordnung, die in ihrer Gesellschaft gilt, zu orientieren.

Während sich die körperliche Reife von selbst einstellt, muß alles, was zur sozialen Reife gehört, *gelernt* werden. Wird vom Erwachsenen viel gefordert, so wird auch viel Zeit zum Lernen gebraucht. Je komplizierter eine Kultur ist, je vielgestaltiger die Aufgaben sind, die sie den Menschen stellt, desto mehr müssen sie wissen und können. Unter solchen Bedingungen wird der Jugendliche sozial später reif als in einer einfacheren Kultur. Der Zeitpunkt der sozialen Reife entfernt sich immer weiter vom Zeitpunkt der Geschlechtsreife: es ist unvermeidlich, daß das *Jugendalter verlängert wird*. Je komplizierter die Kultur und je höher die soziale Schicht, desto länger dauert die Vorbereitung auf die Rolle des Erwachsenen. In einer schriftkundigen Gesellschaft kostet sie mehr Zeit als in einem primitiven Stamm, für den Handwerker mehr als für den ungelernten Arbeiter, für den Arzt, den Richter oder den Ingenieur mehr als für den Handwerker.

Je nach der Höhe der gesellschaftlichen Anforderungen und je nach der Art, der Dauer und dem Erfolg des Lernens, das sie auf sich nehmen, werden sich Jugendliche verschieden verhalten. Dazu kommt aber noch ein anderer differenzierender Faktor, der von entscheidender Bedeutung dafür ist, wie weit Jugendliche der erzieherischen Hilfe bedürfen: die Stabilität oder die Veränderlichkeit der sozial-kulturellen Lebensbedingungen.

11 Vgl. Margaret Mead: (1) *Adolescence in primitive and in modern society*. In: Swanson-Dewcomb-Hartley: *Readings in Social Psychology*. Rev. Ed., New York 1952, S. 531–539; Curt Bondy: *Pubertät als sozialkulturelles Phänomen*. In: *Moderne Entwicklungspsychologie*, Berlin 1956, S. 89–96.

12 Vgl. Ralph Linton: *The Study of Man*, New York 1936, S. 118 ff.

Soziales Lernen in der stabilen traditionsgebundenen Gesellschaft

In einer stabilen geschlossenen Gesellschaft, wie sie bis ins 19. Jahrhundert auch bei uns vorherrschend gewesen ist, warten auf den Jugendlichen in der Regel die gleichen Aufgaben, vor denen auch schon seine Eltern und Großeltern gestanden sind. Im Beruf, im sozialen Verkehr, in Sitte und Religion ist durch die Überlieferung festgelegt, was man zu tun und zu lassen hat. Das Zusammenleben in den Dörfern und Märkten, aber auch in den Kirchengemeinden der Städte ist für jeden übersehbar. Der Einzelmensch ist einer strengen Kontrolle durch die kleinen Gruppen unterworfen, denen er angehört. Sie gewähren Schutz und Geborgenheit, aber sie erzwingen auch die Einhaltung der gebräuchlichen Normen¹³).

In der traditionsgebundenen Gesellschaft weiß jeder, was zur Rolle des Erwachsenen gehört. Die öffentlichen Forderungen an den Jugendlichen sind klar; es kann kein Zweifel aufkommen, was man von ihm erwartet. Er weiß, was er zu lernen hat und welche Pflichten und Rechte ihm zugebilligt werden. Da das traditionsgemäße Verhalten durch soziale Anerkennung belohnt wird, ist er auch genügend zum Lernen motiviert.

Unter diesen Umständen ist es für die Erwachsenen kaum notwendig, sich der Jugend erzieherisch zuzuwenden. Der gemeinsame Erfahrungsraum ist so begrenzt, daß man der überall gegenwärtigen Sitte vertrauen und es dem spontanen Lernen der Jugendlichen überlassen kann, sich anzueignen, was sie als Erwachsene brauchen werden. In den kleinen geschlossenen Gruppen genügt der bloße Umgang der Älteren mit den Jüngeren, um die Lernvorgänge auszulösen, die zur sozialen Reife führen. Das erzieherisch gemeinte Handeln hat noch wenig Bedeutung; Einrichtungen, die eigens um erzieherischer Zwecke willen geschaffen worden sind, wie die Schule, gibt es höchstens für Kinder, aber nicht für Jugendliche.

Die Lernbedingungen in der offenen Gesellschaft

Ganz anders ist die Lage in unserer rasch veränderlichen offenen Gesellschaft¹⁴). Hier ist der Mensch nicht mehr lebenslang an eine kleine überschaubare Gruppe gebunden, die sein Verhalten an überlieferten Normen mißt und bis in Einzelheiten kontrolliert. Es bestehen viele Gruppen mit verschiedenen Normen nebeneinander. Traditionelle Glaubensinhalte

¹³ Vgl. Wolfgang Brezinka: (1) *Erziehung als Lebenshilfe. Eine Einführung in die pädagogische Situation.* Wien und Stuttgart³. 1963, S. 63 ff.

¹⁴ Vgl. Brezinka a. a. O. (1), S. 100 ff.

erscheinen als fragwürdig. Es gibt keine einheitliche Sitte mehr, sondern es stehen viele Möglichkeiten offen, zu denken, zu handeln und sich sein Leben einzurichten, wie man will.

Die Kultur ist so kompliziert geworden, daß sie von einem Einzelnen gar nicht mehr übersehen werden kann. Er kann nur noch an Ausschnitten teilhaben. Welche Ausschnitte das sind, bleibt seiner Wahl oder dem Zufall überlassen. Auch der Beruf kann gewählt werden. Die Arbeitsteilung ist so weit fortgeschritten, daß Hunderte von Spezialtätigkeiten angeboten werden. Die Möglichkeiten, sich zu verändern, Wohnsitz oder Arbeitsplatz zu wechseln, alte Sozialkontakte abubrechen oder neue aufzunehmen, haben gewaltig zugenommen.

In dieser unübersichtlichen mobilen Gesellschaft ist der Abstand zwischen dem Zustand des Kindes und dem des mündigen Erwachsenen, zu dem es werden soll, so groß wie nie zuvor in der Geschichte der Menschheit. Er kann durch spontane Lernvorgänge allein unmöglich überbrückt werden. Dazu ist die Vielfalt möglicher Inhalte des Lernens zu überwältigend. Im bloßen Umgang mit den Erwachsenen kann nicht mehr erfahren werden, was daraus vordringlich ist. Wo die allgemeine Übereinstimmung im Werten verloren gegangen ist, sind für die Jugendlichen auch keine Forderungen mehr erfahrbar, nach denen sie sich fraglos richten könnten. Der einfache Weg zur sozialen Reife durch das spontane Lernen einheitlicher Verhaltensmuster, die von allen Seiten widerspruchlos angeboten werden, ist nicht mehr gangbar.

In einer offenen Gesellschaft sind die Jugendlichen ebenso wie die Erwachsenen *dauernd in die Situation der Wahl gestellt*. Sie besitzen individuelle Entscheidungsfreiheit in einem Ausmaß, das bisher unbekannt gewesen ist. Sie reicht von der Wahl der Gegenstände, die man kauft, über die Unterhaltungsgelegenheiten und die Art der sexuellen Betätigung bis zu der Wahl des Berufes und des Ehepartners. Neben diesen im Leben des Jugendlichen tatsächlich vorhandenen Wahlsituationen vermitteln die Massenmedien noch ein Überangebot bloß vorgetäuschter Möglichkeiten. Von der Lektüre bis zum Urlaubsort, von der Wochenendgestaltung bis zu den religiösen Ansichten scheint alles in das persönliche Belieben gestellt zu sein.

Natürlich hat jeder Jugendliche Vertrauenspersonen und Bezugsgruppen, die ganz bestimmte Erwartungen an ihn stellen und dadurch seinen Spielraum einschränken. Aber selbst Vertrauenspersonen und Bezugsgruppen können gewechselt werden. Wenn man von rechtlichen Minimalforderungen absieht, gibt es jedenfalls keine inhaltlich eindeutigen öffentlichen Erwartungen mehr, die den Jugendlichen von allen Seiten unausweichlich um-

stellen. Er trifft nur auf Teilforderungen, die sich auf spezialisierte Leistungen in der Familie, in der Schule, im Betrieb, im Sportverein oder im Straßenverkehr beschränken. Darüber hinaus ist er frei.

Chancen und Gefahren der Wahlfreiheit

Diese Freiheit, nach eigener Entscheidung zu leben, kann gut oder schlecht genutzt werden. In jeder Wahlsituation muß man sich für das eine und damit zugleich gegen vieles andere entscheiden. Jede Entscheidung, die einmal gefallen ist, hat Folgen und die meisten davon lassen sich nicht mehr rückgängig machen. Der Junge, der mit 15 Jahren rasch viel verdienen will und seine Lehre abbricht, nimmt später die Verzichtse, die eine Berufsausbildung kostet, kaum noch einmal auf sich. Das 15jährige Mädchen, das sich sexuell hingibt, kann nie mehr zurück, selbst wenn es nicht das Schicksal seiner 12 000 Altersgefährtinnen erleidet, die jährlich in Westdeutschland ein Kind erwarten¹⁵⁾.

Jede echte Wahl setzt kritische Distanz zur Situation, Übersicht und eine gewisse Einsicht in die Folgen voraus. Die Chance, das Bessere zu wählen, kann nur von einem Menschen genutzt werden, der entscheidungsfähig ist, weil er Maßstäbe besitzt und für höhere Motive zugänglich ist. Maßstäbe aber kann ein Jugendlicher nicht aus sich selber schöpfen und höhere Motive bringt er nur ins Spiel, wenn er sie vorher kennen und schätzen gelernt hat. In einer offenen Gesellschaft kann man nicht einfach damit rechnen, daß die Jugendlichen schon von selbst zum rechten Gebrauch der Freiheit gelangen werden. Auf die alten Formen der sozialen Kontrolle durch die kleinen geschlossenen Gruppen läßt sich nur verzichten, wenn neue gefunden werden, die auch in einer wertpluralistischen Großgesellschaft wirksam genug zum ranghohen, sittlich anspruchsvollen Verhalten motivieren. Die Vorzüge der offenen Gesellschaft kann man auf die Dauer nur haben, wenn man die größten erzieherischen Anstrengungen macht, damit die Jugend ihren Mängeln nicht erliegt.

Die Vernachlässigung der Jugend

Die Lage der Jugendlichen im Industriezeitalter ist vorläufig noch dadurch gekennzeichnet, daß allzu viele in die Freiheit entlassen werden, ohne erzieherisch genügend auf sie vorbereitet zu sein. Die Chance der offenen Gesellschaft, jedem jungen Menschen ein höheres Niveau der Lebensführung

¹⁵ Rund 12 000 Mädchen zwischen 13 und 15 Jahren erwarten alljährlich in Westdeutschland ein Kind. Tiroler Tageszeitung vom 4. 4. 1962.

zu ermöglichen, ist derzeit nur programmatisch, aber nicht faktisch gegeben. Wer die Wahlsituation bloß von außen sieht, vom Geld, das für dieses oder jenes ausgegeben werden kann, von den Freunden, die man sich wählen, von der Freizeit, die so oder anders verbracht werden kann, der verkennet, daß es subjektiv sehr häufig gar nicht zu einer echten Wahl kommt, sondern daß die erste Gelegenheit, der aufdringlichste Reiz, der Zufall den Ausschlag geben. Über Zeit und Geld zu verfügen, genügt noch nicht; es hängt vom *geistigen Anspruchsniveau*¹⁶⁾ ab, wie sie genutzt werden. Solange wir der Mehrheit unserer Jugend die erzieherischen Hilfen schuldig bleiben, die sie instandsetzen, sich selbst zu bilden, können die Chancen der offenen Gesellschaft von ihr nicht ergriffen werden.

Viele Verhaltensweisen Jugendlicher, über die seit Jahrzehnten geklagt wird¹⁷, sind nicht ein unabwendbares Schicksal, das wir resignierend hinnehmen müssen, sondern ein Zeichen dafür, daß diesen Jugendlichen zu wenig geholfen worden ist, daß man sie zu sehr allein gelassen hat. Unsere Gesellschaft hat sich allzu lange darauf beschränkt, nur den Kindern der Oberschicht über das 15. Lebensjahr hinaus erzieherische Hilfen anzubieten. Nur wer ins Gymnasium ging, hatte Gelegenheit, sich in seinen bildsamsten Jahren mit den wertvollsten Ausschnitten der Kultur beschäftigen zu können. Nur die höheren Schüler erhielten genügend Zeit und Anregungen, um sich im abstrakten Denken zu üben, sich weltanschaulichen Problemen zu öffnen, Freundschaften und eine verfeinerte Geselligkeit zu pflegen, ihren Geschmack zu bilden und ein höheres geistiges Leben zu führen.

Daran hat sich bis heute trotz aller Bemühungen um die „Humanisierung der Berufsschule“¹⁸⁾ nur wenig geändert. Die Chance einer „gestreckten Pubertät“¹⁹⁾, in der höhere Werte gesucht, vermittelt und ergriffen werden

16 Zum Begriff des Anspruchsniveaus vgl. Kurt Lewin und Mitarbeiter: *Level of Aspiration*. In: J. McV. Hunt: *Personality and the Behavior Disorders*. New York 1944, Bd. I, S. 333–378.

17 Wie wenig neu die Problematik ist, beleuchten z. B. folgende Sätze aus dem Jahre 1929: „Der Jugendliche unserer Tage wächst auf in einer tiefen individualistischen Verlorenheit und seine Lebensweisheit gipfelt darin, daß man . . . ordentlich verdienen und dann das vom Leben mitnehmen müsse, was es einem bietet. Daß es nicht sehr viel mehr bietet als den Kitsch modernen, industrialisierten Vergnügungsbetriebes wird dabei nicht als Mangel empfunden . . . Der eigentliche Sinn des Daseins erschließt sich doch für die meisten Jungen und Mädchen in . . . Verdienst und Vergnügen“. Günther Dehn: *Jugendpflege*. In: Nohl-Pallat: *Handbuch der Pädagogik*. Bd. V, Sozialpädagogik, Langensalza 1929, S. 112.

18 Vgl. Aloys Fischer: *Die Humanisierung der Berufsschule* (1924). In: *Leben und Werk*, herausg. von Karl Kreitmair, Bd. II, München 1951, S. 315–384.

19 Dieser Begriff findet sich erstmals bei Siegfried Bernfeld: Über eine typische Form der männlichen Pubertät. In: *Imago*, Bd. IX (1923), S. 269 ff. Über seine Fruchtbarkeit für die gegenwärtige Diskussion vgl. Leopold Rosenmayr: (1) *Geschichte der Jugendforschung in Österreich 1914–1931*, Wien 1962, S. 40 ff.

können, steht den Schülern viel mehr offen als den jungen Arbeitern. Sie wird gewiß nicht von jedem genutzt, aber die Wahrscheinlichkeit, eine „Kulturpubertät“ zu erleben, statt in der „Primitivpubertät“ stecken zu bleiben, steigt oder sinkt zweifellos in dem Maß, in dem Jugendliche geistig herausgefordert werden²⁰). Wir haben daher keinen Anlaß, uns einfach damit abzufinden, wenn Jugendliche in größerer Zahl sexuell verwildern, wenn sie kultivierte Umgangsformen verachten, wenn sie sich primitiv, disziplinlos oder egoistisch verhalten, wenn ihnen langweilig ist. Das liegt nicht in der naturgegebenen Eigenart der Jugend, nicht an ihrer sexuellen Triebkraft oder an mangelnder Intelligenz, sondern an einem Mißverhältnis zwischen den Freiheiten, die eine offene Gesellschaft ihren Mitgliedern zugesteht, und der geringen Fähigkeit, von ihnen sinnvoll Gebrauch zu machen. Von diesem Mißverhältnis sind viele Erwachsene nicht weniger betroffen als die Jugendlichen.

Die erzieherische Verantwortung in der offenen Gesellschaft

Wenn diese Analyse der Lage der Jugend in der hochindustrialisierten offenen Gesellschaft richtig ist, dann sind moralische und politische Entscheidungen unausweichlich. Die Freiheit von den alten Bindungen zugunsten der persönlichen Wahl kann verschieden bewertet werden, je nachdem, was man dem Menschen zutraut. Wer skeptisch ist, wird daran zweifeln, daß die Menschen auf die Dauer imstande sein werden, ihr Leben gut zu führen, ohne ständig durch den sozialen Druck einer geschlossenen Gesellschaft mit einer einheitlichen Ideologie gestützt zu werden. Wer hoffnungsvoller ist, wird darauf vertrauen, daß sie immer besser lernen können, die Chance der Freiheit zu nutzen, die die offene wertpluralistische Gesellschaft gewährt.

Die Bürger der Bundesrepublik Deutschland und Westberlins haben sich mit der Wahl einer freiheitlichen Gesellschaftsordnung für das Vertrauen und gegen die Skepsis entschieden. Sie haben aber noch längst nicht genügend verstanden, welche Folgen das für uns alle hat. Wir sind zwar formalrechtlich eine demokratische Gesellschaft und genießen die Vorteile, die sie gewährt. Wir sind aber viel zu wenig darum besorgt, in uns selbst und in unseren heranwachsenden Mitbürgern die sittlichen Voraussetzungen zu sichern, von denen der Fortbestand einer freiheitlichen Gesellschaftsordnung abhängt²¹.

20 Vgl. Heinrich Roth: (1) Primitivpubertät und Schulzeitverlängerung. In: *Jugend und Schule zwischen Reform und Restauration*. Hannover 1961, S. 36 ff.

21 Vgl. Wolfgang Brezinka: (2) Erziehung für die Welt von morgen. In: *Neue Sammlung*, 2. Jg. (1962), Heft 1, S. 13 ff.

Eine offene Gesellschaft bleibt nur offen, wenn die Mehrheit ihrer Mitglieder fähig ist, kritisch zu denken, überlegt zu wählen und verantwortlich zu handeln. Ein freiheitlich organisiertes Staatswesen bleibt nur frei, solange seine Bürger bereit sind, aus eigener Initiative auch für die Belange des Ganzen einzutreten, zwischen Wesentlichem und Unwesentlichem, zwischen Wertvollem und Minderwertigem zu unterscheiden und sich öffentlich dafür einzusetzen, daß verwirklicht wird, was sie als gut erkannt haben.

Diese Fähigkeiten und Handlungsbereitschaften stellen sich beim Menschen aber nicht von selbst ein. Er muß sie im Jugendalter lernen und als Erwachsener weiter üben, sollen sie nicht unter Trägheit, Resignation und Egoismus verkümmern. Daraus ergibt sich die These: *Eine offene freiheitliche Gesellschaft kann auf die Dauer nur dann bestehen, wenn in ihr ein Höchstmaß an Erziehung und Selbsterziehung geleistet wird.* Die Jugend bedarf der Hilfe! Sie großzügig zu gewähren, ist der Preis, den wir für die Freiheit zu zahlen haben! Dabei spielt die finanzielle Förderung von spezialisierten Einrichtungen und Maßnahmen der Jugendarbeit, so wichtig sie auch ist, die geringste Rolle. Vordringlicher ist es, daß die Erwachsenen mehr als bisher für die konkreten Jugendlichen, mit denen sie zusammenleben, Verantwortung übernehmen im persönlichen Umgang von Mensch zu Mensch. Wenn sie das nicht wollen oder nicht ausreichend können, weil sie ganz in ihren privaten Interessen aufgehen oder einfach gleichgültig sind, dann fordern sie den totalitären Staat heraus und geben denen Recht, die der offenen Gesellschaft schon immer mißtraut haben.

Die abstrakte Entscheidung wird uns gerade hier in Berlin angesichts von Betonmauern und Stacheldraht nicht schwer fallen. Aber es kommt auf das konkrete Handeln an! Wo liegen die erzieherischen Schwerpunkte der Jugendhilfe?

II. Die erzieherischen Schwerpunkte der Jugendhilfe

Jugend im engeren Sinn ist die Lebensspanne zwischen dem Beginn der körperlichen Geschlechtsreife und dem relativen Abschluß der sozialen und geistigen Reife. Sie ist *die letzte Periode größter Bildungsamkeit* im Leben des Menschen. Nie mehr später ist er so lernfähig, so wertempfindlich, so plastisch und offen wie in diesen Jahren. Gewiß haben ihm schon die Erfahrungen der Kindheit eine bestimmte seelische Form gegeben, aber sie wird jetzt durch die Umbrüche im reifenden Organismus noch einmal aufgelockert. Noch einmal stehen viele Möglichkeiten, sich zu ändern, offen. In dem Feld von Lernangeboten, das der Jugendliche in seiner Gesellschaft vorfindet,

legt er jetzt selbst auswählend und handelnd seinen Charakter fest, wie er in den Grundzügen bleiben wird. Je nachdem, was er aus der Kultur aufgreift, mit welchen Dingen er sich einläßt, welche Handlungsweisen er vorzieht, erwirbt er diese oder jene Dispositionen für das künftige Verhalten.

Die ungenützte Bildsamkeit

Es kann auch einer offenen Gesellschaft nicht gleichgültig sein, *wie* sich ihre jungen Männer und Mädchen festlegen oder wie sie durch die guten oder schlechten Erfahrungen, die sie machen, festgelegt werden. Und doch wird diese erzieherisch so fruchtbare Zeit noch viel zu wenig genutzt! Dadurch gehen unserer Gesellschaft Vorzüge in den Personen vieler ihrer jungen Mitglieder verloren, die sie dringend braucht. Die geistige Entwicklung hört zu früh auf, die höheren Interessen versanden, das sittliche Streben erlahmt, die sozialen Fähigkeiten bleiben ungeübt. Das liegt nicht etwa an mangelnder Begabung, sondern daran, daß die erzieherische Hilfe ausgeblieben ist!

Die neueren Forschungsergebnisse über den Aufbau der Intelligenz beweisen, wie sehr die höheren geistigen Leistungen lernbedingt sind²²), wie stark sie vom Ausmaß sozialer und kultureller Anregungen abhängig sind. Es gibt wissenschaftlich gar keinen Grund, an der Bildsamkeit des sogenannten Durchschnittsmenschen zu zweifeln. Es ist daher unverantwortlich, politisch für die Demokratie einzutreten und zugleich an dem Vorurteil festzuhalten, daß die Mehrheit unserer Bevölkerung zu unbegabt, zu dumm und zu träge sei, um an den hochwertigen Inhalten unserer Kultur teilzunehmen. Wenn aus soziologischen Erhebungen zum Beispiel hervorgeht, daß ein hoher Prozentsatz der jugendlichen Arbeiter sich mit „harten Filmen“, mit Illustrierten und Schundromanen unterhält²³) oder daß von vielen jugendlichen Arbeiterinnen der sexuelle Umgang mit wechselnden „Freunden“ als wichtigstes Freizeitbedürfnis erlebt wird²⁴), dann sind das Tatsachen, die

22 Vgl. Adolf Busemann: Psychologie der Intelligenzdefekte, München 1959, S. 55 ff. und 83 ff. über die Schicht der „kulturbedingten“ Intelligenz; Heinrich Roth: (2) Der Wandel des Begabungsbegriffes. In: Jugend und Schule zwischen Reform und Restauration. Hannover 1961, S. 81–113; Basil Bernstein: Sozio-kulturelle Determinanten des Lernens. In: Peter Heintz: Soziologie der Schule, Köln 1959 (4. Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie), S. 52–79; Karl-Hermann Wewetzer: Der Prozeß der „Begabung“. In: Die deutsche Schule, 53. Jg. (1961), S. 64–76.

23 Vgl. Leopold Rosenmayr: (2) Jugend in Wirtschaft und Gesellschaft. Eine Untersuchung an Lehrlingen und Mittelschülern in Österreich. Herausg. vom Österreichischen Institut für Jugendkunde, Wien 1962, Bd. I, K 39 ff; (3) Familienbeziehungen und Freizeitgewohnheiten jugendlicher Arbeiter. Eine Untersuchung von 800 Lehrlingen in Wien und Niederösterreich. Wien 1963, S. 296 ff.

24 Vgl. Walter Jaide: Selbstzeugnisse jugendlicher Industriearbeiterinnen. In: Gerhard Wurzbacher: Die junge Arbeiterin, München 1958, S. 88 ff.

man nicht nur wissen, sondern auch werten muß²⁵). Sie zeigen an, daß für diese Jugendlichen bessere Möglichkeiten, sich zu unterhalten, durchgeistigtere Formen, zu lieben und geliebt zu werden, nicht vorhanden oder jedenfalls nicht motivationsstark genug erfahrbar sind. Sollen wir uns damit abfinden oder sollen wir versuchen, solche Tatsachen zu ändern?

Hier werden Werturteile unvermeidlich. Wer sich für das Abfinden entscheidet, überläßt es dem Zufall, welches Weltbild und welche Lebensziele in die Jugendlichen hineinkommen. Das bedeutet Verzicht auf Erziehung. „Verantwortliche Jugendarbeit“ dagegen setzt gerade den Willen zur Erziehung voraus. Sie begnügt sich nicht damit, Jugendliche zu betreuen, sie vor Unfug zu bewahren oder die Gesellschaft gegen Übergriffe zu schützen. Sie zielt wie jedes erzieherische Handeln darauf ab, den jungen Menschen gut für die Zukunft auszurüsten. Sie sucht seelische Dispositionen hervorzubringen und zu stärken, Kenntnisse, Fähigkeiten, Haltungen und Gesinnungen, die beibehalten werden, die das Erleben und Verhalten auch künftig bestimmen, wenn der Erzieher nicht mehr schützen und helfen kann. Die Jugendarbeit ist wie jede Erziehung so viel wert, wie sie dazu beiträgt, die Bereitschaft zur Selbsterziehung zu wecken und zu festigen. Sie ist Hilfe zur Selbsthilfe, zur selbständigen Bewältigung des Lebens.

Die Rangordnung der Aufgaben

Daher gibt es auch in der Jugendhilfe eine *Rangordnung der Aufgaben*, so wie es periphere und zentrale Bereiche der Persönlichkeit gibt. Mädchen in die Kosmetik einzuführen, kann sicher hilfreich sein, aber mit ihnen eine kultivierte Geselligkeit zu pflegen und ihr Anspruchsniveau im Hinblick auf künftige Liebespartner zu heben, ist vermutlich wichtiger. Aussprachen über Jazz oder über Filme haben ein anderes Gewicht als freiwillige soziale Dienste an Hilfsbedürftigen. Sich brennenden sittlichen oder religiösen Problemen zu stellen, kann dringender sein, als Tischtennisspiele oder einen Tanzkurs anzubieten.

Es genügt in der Jugendhilfe auch nicht, bloß die sogenannten Interessen zu pflegen. Die Interessen Jugendlicher entstehen oft recht zufällig, sie gehen verschieden tief, sie sind von unterschiedlichem Wert. Es kommt aber in der Erziehung nicht auf *irgendwelche* Interessen an, sondern auf die bedeutenden, die wichtigen, die wesentlichen Gedanken, Taten und Handlungsbereitschaften. Interessen sind unentbehrlich als Anknüpfungspunkte, aber man darf sich von ihnen nicht den Inhalt der Jugendarbeit diktieren lassen.

²⁵ Vgl. Wolfgang Brezinka: (3) Jugendforschung und pädagogische Planung. In: Neue Sammlung, 4. Jg. (1964), Heft 2, S. 93–106.

Wertkonsensus und Sitte

Jede Aussage über die wünschenswerten Inhalte oder über die vordringlichen Aufgaben der Erziehung ist ein Werturteil. Sie wird daher je nach dem weltanschaulichen Standpunkt verschieden ausfallen. Wir sollten uns aber nicht vor lauter Angst, in unserer wertpluralistischen Gesellschaft vielleicht Widerspruch herauszufordern, in die politisch wie erzieherisch unhaltbare Situation drängen lassen, das Werten überhaupt aufzugeben. Gerade in der Jugendhilfe, die ja weitgehend auf freien Angeboten beruht, ist die Gefahr groß, schon zufrieden zu sein, wenn nur überhaupt „etwas geschieht“. Es genügt aber nicht, daß „irgendetwas“ für die Jugend getan wird, sondern das, was notwendig ist, muß geschehen, und zwar so wirksam, daß es die Jugendlichen tatsächlich zum Guten verändert.

„Verantwortliche Jugendarbeit“ darf auf das Werten nicht verzichten. Sie wird aber um so wirksamer sein, je mehr wir Erwachsenen dazu beitragen, über trennende Weltanschauungen hinweg zu einem *Wertkonsensus* zu gelangen, zu einer Übereinstimmung über die *grundlegenden Werte*, an denen wir gemeinsam festhalten und die wir auch der Jugend gegenüber zur Geltung bringen wollen. Ohne diese Übereinkunft stärker zu pflegen und dadurch wieder Sitte zu begründen, die der Jugendliche als gesellschaftliche Forderung erfährt, bleibt es bei einem hoffnungslosen Mißverhältnis zwischen erzieherischem Aufwand und erzieherischer Wirkung²⁶).

Als Diskussionsbeitrag zu einem solchen Wertkonsensus über die erzieherischen Schwerpunkte der Jugendhilfe in einer offenen freien Gesellschaft möchte ich folgende Aufgaben nennen.

1. Die Reflexion steigern!

Inmitten der gegensätzlichen Einflüsse einer komplizierten Kultur läßt sich die persönliche Freiheit nur sichern, wenn man im kritischen Denken geübt ist. Darum muß den Jugendlichen geholfen werden, urteilsfähiger zu werden, ihren Gesichtskreis auszuweiten, wacher und bewußter zu leben. Sie müssen Abstand gewinnen zu dem Überangebot an belanglosen Informationen, die durch die Massenmedien auf sie einströmen und daran hindern, sich das wesentliche Wissen zu erarbeiten. Sie müssen lernen, die Scheinwelt, die die Reklame und die modernen „Märchenerzähler“²⁷) im Film, Fernsehen und in der Presse vorspiegeln, zu durchschauen. Es genügt nicht, oberflächlich zu informieren, sondern es kommt auf intellektuelle

26 Vgl. Wolfgang Brezinka: (4) Der erziehungsbedürftige Mensch und die Institutionen. In: Weltweite Erziehung. Festgabe für Friedrich Schneider, Freiburg 1961, S. 11–39.

27 Ein Ausdruck von David Riesman: Die einsame Masse, Hamburg 1958, S. 108 ff.

Einsichten an, durch die das Verhältnis zu sich selbst und zu den eigenen Aufgaben in der Welt geklärt wird. Man muß die Jugendlichen in diesen bildsamen Jahren dazu bringen, an die Zukunft zu denken, ihnen klar machen, daß sie selber älter werden und durch alles, was sie jetzt tun oder lassen, ihr künftiges Lebensschicksal mitbestimmen. Man muß sie einsehen lehren, welche inneren Voraussetzungen ein geordnetes persönliches Leben hat.

Das alles kann aber nur gelingen, wenn man als Gesprächspartner junger Menschen konkret zu denken und schlicht zu sprechen versteht. Wie viele gut gemeinte Bemühungen der Bildungsarbeit scheitern daran, daß sie nicht an die soziale Situation, an den Erfahrungskreis, das Weltbild und die Sprache der Jugendlichen anknüpfen, an die sie sich wenden! Wie häufig wird resigniert, weil man Jugendliche für unansprechbar hält, statt einzusehen, daß die erzieherischen Ziele zu hoch gesteckt, die Themen zu lebensfremd, die Sprache zu abstrakt gewesen sind. Hier haben wir gerade in Deutschland methodisch noch viel zu lernen, sollen Einrichtungen und Maßnahmen der Jugend- und Erwachsenenbildung über die Angehörigen des Mittelstandes hinaus wirksam werden.

2. Das Anspruchsniveau heben!

Unter Anspruchsniveau wird der Schwierigkeitsgrad des Zieles verstanden, nach dem eine Person strebt²⁸). Der Mensch ist auf die Zukunft gerichtet; er braucht ein ideales Bild von sich selbst, an dem er sich orientieren kann; er braucht weitgesteckte Ziele, die ihn in Spannung halten²⁹). Darum muß verhindert werden, daß Jugendliche resignieren, daß sie sich mit kleinen und nahen Zielen, mit der Lust des Augenblicks zufrieden geben, daß sie sich weniger zutrauen, als sie leisten könnten. Sie müssen erfahren, daß es Werte gibt, nach denen zu streben sich lohnt, auch wenn sie nie ganz erreichbar sind. Sie müssen ermutigt werden, sich höhere Ziele zu setzen als die Befriedigung materieller Bedürfnisse. Wenn in der Jugendarbeit keine geistigen, sittlichen und sozialen Ansprüche mehr gestellt werden, wenn man die Jugendlichen nur bestätigt wie sie zufällig gerade sind, statt sie herausfordert, an sich zu arbeiten, dann lohnt der ganze Aufwand nicht.

Man muß aber auch wissen, wie stark das Anspruchsniveau von den Normen der Gruppen beeinflusst wird, in denen der Jugendliche lebt. Darum

²⁸ Vgl. Kurt Lewin: *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften*, Bern 1963, S. 123 und 319 ff.

²⁹ Vgl. Gordon W. Allport: (1) *Werden der Persönlichkeit*, Bern 1958, S. 63 ff.

bleiben Hilfen und Forderungen, die sich nur an den Einzelnen wenden, häufig so wirkungslos. Die erzieherische Kunst liegt darin, entweder die Normen der bestehenden Gruppen zu verändern oder den Anschluß an eine neue Gruppe zu ermöglichen, die höhere Erwartungen an ihre Mitglieder stellt, die aber auch mehr Geborgenheit gewährt.

3. *Zur Bindung ermutigen!*

In einer Kultur, in der alles unsicher ist und viele Stimmen um den jungen Menschen werben, ist es für ihn unerlässlich, kritisch zu sein, zu zweifeln und vorsichtig zu prüfen, was auf ihn Einfluß nehmen will. Diese kritische Distanz zu den Menschen, Dingen und Aufgaben genügt aber nicht, um sinnvoll leben zu können. Sie isoliert, sie macht traurig bis zur Verzweiflung, wenn sie nicht verknüpft ist mit der Hingabe an ausgewählte Werte, mit der Bindung an geliebte Menschen. Fast jeder Jugendliche erlebt früher oder später einmal, wie unendlich einsam er im letzten ist. Aus dieser Erfahrung könnten sich viele höhere Bedürfnisse nach mitmenschlicher Verbundenheit, nach der Sinngebung des Lebens, nach religiöser Verwurzelung entwickeln, wenn sie nicht allzu oft verdrängt und überspielt werden würde.

Die Jugendarbeit müßte dem unverbindlichen Lebensstil entgegenwirken. Sie müßte deutlich machen, daß es im Leben auf mehr ankommt als sich gut zu unterhalten; daß der Mensch leer und ungeborgt bleibt, wenn er sich allen Bindungen entzieht, wenn er sich vor jeder ernststen Frage spielerisch verhält. Es wird kaum möglich sein, Jugendlichen zu religiösen Gewißheiten zu verhelfen, die den Erwachsenen längst verloren gegangen sind. Aber unsere Unsicherheit in den letzten Fragen sollte uns nicht verleiten, so zu tun, als gäbe es sie gar nicht. Wo letzte Sinngebungen fehlen, kann man der Jugend immer noch vorläufige erschließen. Sie muß lernen, mit ungelösten Problemen zu leben. Sie muß erfahren, daß der Mensch frei ist, sich auch dann an eine große Sache hinzugeben, wenn es keine Sicherheit gibt³⁰).

4. *Konkrete Aufgaben stellen!*

Die Jugendlichen drängen danach, von den Erwachsenen anerkannt zu werden. Sie sind bereit, sich einzusetzen, wo Mitmenschen in Not sind, wo sie als Helfer ernst genommen werden. Aber in der Schule und in der Berufsausbildung werden sie als unfertige Menschen behandelt, die noch längst nicht können, was sie einmal können sollen. Was dort von ihnen

30 Vgl. Gordon W. Allport: (2) Psychological Models for Guidance. In: Harvard Educational Review, Vol. 32 (1962), Nr. 4, S. 378 ff: „We have the freedom to commit ourselves to great causes with courage, even though we lack certainty. We can be at one and the same time half-sure and whole-hearted“.

gefordert wird, dient einseitig der Vorbereitung auf eine ferne berufliche Position, auf künftigen privaten Erfolg. Das ist in einem Lebensalter, in dem einem spürbar ganz neue körperliche und seelische Kräfte zuwachsen, in dem man sich hier und heute bewähren möchte, schwer erträglich. Was bleibt da anderes übrig, als wenigstens in der Freizeit an den Rechten der Erwachsenen teilzunehmen; sich in Konsum und Unterhaltung zu leisten, was jeder sich leisten kann, der Geld hat?

Die Jugendarbeit muß verhindern, daß der Tatendrang in kleinen billigen Genüssen versickert; daß die Bereitschaft, für andere etwas zu tun, gelähmt, statt gestärkt wird. Es ist heute im Wohlstand schwerer als in der Not der Kriegs- und Nachkriegsjahre, die Stellen zu entdecken, an denen Jugendliche helfen können. Der Einzelne rechnet gar nicht mehr damit, außerhalb seines privaten Kreises gebraucht zu werden, weil es anscheinend für jede Not eine zuständige Behörde gibt und alles durch Geld zu beheben ist. Wie aber sollen unsere Jugendlichen sozialen Verantwortungssinn gewinnen, wenn wir ihnen keine Aufgaben geben, die den Blick für die sozialen Zusammenhänge öffnen und an denen sie die veredelnde Wirkung des Helfens erfahren können? Die freiwilligen sozialen Dienste für bedrängte Familien, für Kinder, für kranke und hilfsbedürftige Mitmenschen müßten im höheren Jugendalter zu einer Ehrensache werden³¹). Hier warten Ernstsituationen, in denen Jugendliche wirklich gebraucht werden: wenn *sie* nicht einspringen, gibt es in vielen Fällen keine andere Hilfe mehr. Hier können sie unmittelbar die Achtung und Anerkennung erfahren, die ihnen sonst auf dem Weg zur sozialen Reife so lange vorenthalten wird.

5. *Die sozialen Umgangsformen üben!*

In der modernen Gesellschaft hat jeder mit vielen verschiedenen Menschen zu tun, denen je nach der Situation anders zu begegnen ist. Es gibt viele Möglichkeiten des sozialen Kontakts, viele Grade der Annäherung und der Distanz. Die Formen der Begegnung, die von den Kindern in der Familie gelernt werden können, reichen für die außerfamiliären Beziehungen nicht aus. Es braucht andere Umgangsformen, um in größeren sachbestimmten Gruppen gut mit Fremden zusammenzuarbeiten, um zu diskutieren und Konflikte zu lösen, um sich gegen den Druck der Kollegen sein Eigenleben zu sichern, um Vorgesetzten und Untergebenen taktvoll zu begegnen, um aus der Menge möglicher Partner Freunde zu gewinnen.

³¹ Vgl. u. a. Pro Juventute, Schweizerische Monatsschrift für Jugendhilfe, 45 Jg. (1964), Nr. 2/3, die dem Thema „Sozialdienst der Jugend“ gewidmet ist.

Nicht anders als die meisten Erwachsenen sind auch viele Jugendliche außerhalb ihres engsten Bekanntenkreises unsicher: sie brausen auf, wo sie durch Argumente überzeugen müßten; sie schweigen gehemmt, wo sie mutig für eine Sache sprechen sollten; sie fügen sich den primitivsten Wortführern, weil sie nie gelernt haben, sozial hervorzutreten, Anhänger zu werben und sich Gegnern zu stellen. Hier muß erzieherisch viel mehr geholfen werden, wollen wir statt Mitläufer freie Menschen, statt privatisierender Einzeltäter verantwortungsbewußte Bürger gewinnen. Die verkümmerten sozialen Fähigkeiten müssen hervorgehoben, das Gespräch und das öffentliche Auftreten geübt werden. Die feineren Formen der Geselligkeit und der Begegnung mit dem anderen Geschlecht müßten ebenso gepflegt werden wie der gute Stil der Auseinandersetzung.

6. Auf Ehe und Familie vorbereiten!

Fast jeder Jugendliche wird früher oder später heiraten. Dann wird er Kenntnisse, Fähigkeiten und sittliche Haltungen brauchen, die in dem Jahrzehnt vorher gelernt werden müssen. Ehe und Familie werden künftig noch an Bedeutung gewinnen: nirgends sonst kann der Mensch die Geborgenheit, das Vertrauen und den Frieden finden, die als Ausgleich der einseitigen Belastungen im Beruf und der ständigen Reizüberflutung in der Öffentlichkeit so unentbehrlich sind. Unsere jungen Männer und Mädchen erwarten sich von der Liebe besonders viel, aber das bleiben Illusionen, solange sie dem Partner nichts als ihre egoistischen Sehnsüchte mitzubringen haben. Eine „verantwortliche Jugendarbeit“ muß dazu beitragen, dieses Mißverhältnis zwischen den egozentrischen Ansprüchen an den Mitmenschen und der unzulänglichen eigenen Vorbereitung auf die Ehe zu überwinden. Sie muß den jungen Menschen geformte Begegnungsmöglichkeiten mit dem anderen Geschlecht erschließen, um sie im gegenseitigen Verstehen, im Gespräch und in der Arbeit an gemeinsamen Aufgaben zu üben. Sie muß die Mädchen dafür ausrüsten, den Haushalt gut zu führen, das Heim wohnlich einzurichten und mit Kindern umzugehen. Sie muß auch die jungen Männer besser darauf vorbereiten, für den Alltag des Zusammenlebens Verantwortung zu übernehmen, Initiative aufzubringen und zuzugreifen, statt sich bedienen zu lassen.

Wir müssen uns aber auch den schwierigen sexuellen Problemen unserer frühreifen Jugendlichen ehrlich stellen. Eine Gesellschaft, die in ihren Unterhaltungsschriften und Liedern, in ihren Filmen und in ihrer Werbung die Liebe zwischen den Geschlechtern als größtes Glück und wichtigstes Lebensziel hinstellt, kann ihrer Jugend die Forderung, damit bis zur Ehe zu warten, schwer glaubwürdig machen. Sie darf aber deswegen nicht

einfach resignieren, wenn sich die jungen Männer und Mädchen nehmen, was von allen Seiten so verlockend angepriesen wird. Dazu steht für den Charakter der Betroffenen und damit auch für die künftigen Ehen und Familien zu viel auf dem Spiel.

7. *Zur Zucht anspornen!*

Die freie Wirtschaft bietet uns Jahr um Jahr eine größere Fülle von Waren und Unterhaltungsmöglichkeiten an. Sie wirbt mit den zugkräftigsten Mitteln um Käufer. Alle Massenmedien werden genutzt, um ständig neue Wünsche zu wecken. Es ist das Verdienst dieser Wirtschaftsordnung, daß die materielle Not auch in den untersten Volksschichten zurückgegangen ist, daß die Gesellschaft große soziale Leistungen vollbringen kann, daß jedem ein billiger Zugang zu den höchsten Kulturgütern offensteht. Auf der anderen Seite verführt sie aber auch dazu, in äußerlichem Glanz, im Erfolg, in Geld, Besitz und Genuß die höchsten Werte zu sehen und unersättlich gierig zu werden. Sie begünstigt alle egoistischen Strebungen und erschwert Besinnung, Verzicht und sittliche Freiheit. Wie sollen Jugendliche diesem Sog zum bequemen Leben kritisch gewachsen sein, wie sollen sie ihren aufgereizten sexuellen Begierden standhalten können, wenn sie in ihrer Freizeit ganz sich selbst überlassen bleiben?

Darum muß jede „verantwortliche Jugendarbeit“ auch darauf abzielen, daß unsere Jugendlichen in dieser Welt des Wohlstands und des Überflusses nicht süchtig werden. Auch künftig wird fast niemandem alles erreichbar sein, was er sich wünscht; besonders den jungen Familien nicht, die vom Einkommen des Ehemannes leben müssen. Deshalb muß früh gelernt werden, mit Geld umzugehen³²), überlegt zu wählen, die Wunscherfüllung hinauszuschieben und zu verzichten, ohne daß das größere innere Kämpfe kostet. Allen Verführern zum Trotz müßte die Jugend viel eindringlicher erfahren, daß Zucht nicht ein altmodisches Ideal ist, sondern das unentbehrliche Mittel, sich selber in Ordnung zu halten. Ohne Zucht gibt es weder Freiheit noch Menschlichkeit. Wenn wir diese beiden Werte nicht aufgeben wollen, müssen wir als Erwachsene zuchtvoll leben, aber auch den Mut haben, von der Jugend Zucht zu fordern.

32 Vgl. Bernhard Kraak: Erziehung im Kraftfeld der Werbung. In: Unsere Jugend, 13. Jg. (1961), Nr. 12, S. 559–563; Ulrich Beer: Konsumerziehung tut not! In: Jugendschutz, 8. Jg. (1963), Heft 6, S. 162–176.

8. Die Leibesübungen fördern!

Die städtischen Wohnverhältnisse, die modernen Arbeitsbedingungen und die bequemen Verkehrsmittel schränken die eigene Bewegung des Menschen mehr und mehr ein. Als Folge davon haben unter den Jugendlichen die Haltungsschäden und Leistungsschwächen in den letzten Jahren alarmierend zugenommen³³). Das ist bei der kinderfeindlichen Anlage unserer Städte, bei der Vernachlässigung der Leibeserziehung in unseren Schulen und bei der allgemeinen Hochschätzung des Autos auch kaum anders zu erwarten. Wir dürfen diese körperliche Verkümmern aber nicht einfach als unabwendbaren Preis betrachten, der für den Wohlstand zu zahlen ist. Kinder und Jugendliche müssen sich bewegen, sie müssen spielen, laufen, werfen, klettern und schwimmen können, sollen sie an Leib und Seele gesund bleiben. Wenn sie körperlich nicht genügend beansprucht werden, stauen sich ihre Energien auf und begünstigen nervöse Unruhe, Gereiztheit, erhöhte Konfliktbereitschaft und eine lähmende Freudlosigkeit.

Es ist eine der dringendsten erzieherischen Aufgaben, diesem Raubbau an der Lebenskraft unserer Jugend zu begegnen. Sie müßte viel überzeugender erfahren, daß es ehrenvoller und beglückender ist, selbst aktiv regelmäßig und vielseitig Sport zu treiben, als nur aus Zeitung und Fernsehen über die Namen und Leistungen der Spitzensportler Bescheid zu wissen. Wir müssen unseren Jugendlichen viel mehr Gelegenheiten erschließen, in Leibesübungen ihre Kräfte einzusetzen, ihren Tatendrang zu stillen und ihr unsicheres Selbstbewußtsein zu festigen.

So weit der Ausblick auf einige erzieherische Schwerpunkte der Jugendhilfe, wie sie sich aus einer wertenden Analyse der Chancen und der Gefahren, die die offene Gesellschaft für Jugendliche bietet, ergeben. Die Reflexion steigern, das Anspruchsniveau heben, zur Bindung ermutigen, konkrete Aufgaben stellen, die sozialen Umgangsformen üben, auf Ehe und Familie vorbereiten, zur Zucht anspornen, die Leibesübungen fördern: das sind einige allgemeine Minimalforderungen, die sicher noch weiter ergänzt werden könnten. Sie zielen darauf ab, den Einflüssen entgegenzuwirken, die es unserer Jugend heute erschweren, mündig zu werden. Sie rufen zum

33 „Bei 94 603 Reihenuntersuchungen für die Bundeswehr wurden 22,3% Haltungsschäden, 25,2% vegetative Dystonien, 24,2% Herz- und Kreislauferkrankungen festgestellt... Eine Generation der Plattfüßler und Haltungsgeschädigten, der Nichtschwimmer und Antisportler wächst heran. Sie interessiert sich für den Sport und schaut zu“. Horst Wardenbach: Sport am Krankenbett der Jugend. In: Leibesübungen, 15. Jg. (1964), Heft 1, S. 2; vgl. auch F. Heiss: Zivilisations- und Verschleißerscheinungen am Bewegungsapparat. In: Heiss-Franke: Der vorzeitig verbrauchte Mensch. Verhütung von Zivilisationsschäden, Stuttgart 1964, S. 123 ff.

Widerstand auf, statt zur Anpassung an Zustände, die dem Werden der sittlichen Persönlichkeit feindlich sind.

Wenn man die Werte bejaht, die diesen Forderungen zugrunde liegen, läßt sich das Ergebnis in folgender These zusammenfassen: *Das Jugendalter als letzte Periode größter Bildungsamkeit muß erzieherisch besser als bisher genützt werden, um in möglichst vielen Jugendlichen die intellektuellen und sozialen Fähigkeiten, die politischen, sittlichen und religiösen Haltungen zu fördern, die den mündigen Bürger einer offenen freiheitlichen Gesellschaft auszeichnen sollen.* In diesem kostbaren Jahrzehnt gesteigerter Lernfähigkeit entscheidet sich, ob sie gut oder schlecht für die schwierigen Aufgaben des Erwachsenenlebens ausgerüstet sein werden. Welche Einrichtungen und Personen können ihnen dabei helfen?

III. Die Träger der Jugendhilfe

Die erste Vorbedingung jeder wirksamen erzieherischen Planung für die Jugend ist es, von vereinfachenden Formeln und Vorschlägen loszukommen. Die neueren jugendsoziologischen und -psychologischen Untersuchungen bestätigen, daß die Jugendlichen im Erleben und Verhalten viel weniger gleichförmig sind, als häufig vermutet wird³⁴). Es bestehen große Unterschiede je nach dem Alter, dem Geschlecht, der regionalen Herkunft, der Schulbildung, der beruflichen Ausbildung, der Berufstätigkeit, der religiösen Bindung und der sozialen Schicht, der die Eltern angehören. Darüber hinaus wirken auch die Familienstruktur, die Art der außerfamiliären Sozialkontakte und die bisherigen Lebenserfahrungen differenzierend. Bei genauerem Zusehen ergibt sich ein verwirrend buntes Bild der Jugend, in dem die Besonderheiten mindestens ebenso viel Beachtung verdienen wie die Gleichförmigkeiten³⁵).

Diese Vielfalt der Einstellungen und der Lebensstile Jugendlicher überrascht nur den, der in den kulturkritischen Vorstellungen von einer relativ einförmigen sogenannten „Massengesellschaft“ befangen ist. Gegenüber solchen Verallgemeinerungen zeigt jede genauere Analyse, daß die gesellschaftliche Wirklichkeit tatsächlich sehr vielschichtig und differenziert ist.

34 Vgl. neben den bereits erwähnten Untersuchungen von Rosenmayr und Wurzbacher auch Hermann Bertlein: *Das Selbstverständnis der Jugend heute*, Hannover 1960; Walter Jaide: *Eine neue Generation? Eine Untersuchung über Werthaltungen und Leitbilder der Jugendlichen*, München 1961; Institut für angewandte Sozialwissenschaft (Bad Godesberg): *Berliner Jugend 1962*; Erich Bodzenta: *Jugendprobleme im Landkreis Meschede/Sauerland*, Essen 1963 (Pastoralsoziologisches Institut).

35 Vgl. auch Andreas Flitner: *Soziologische Jugendforschung*, Heidelberg 1963, S. 88 ff.

Schon die großen Unterschiede im Einkommen³⁶⁾ und im Niveau der Schulbildung³⁷⁾ beweisen, daß wir von einer „nivellierten Mittelstandsgesellschaft“ noch weit entfernt sind.

Selbst wenn die erzieherischen Minimalforderungen, die ich soeben genannt habe, grundsätzlich für *alle* Jugendlichen als gültig anerkannt werden, sind die einzelnen doch in ganz verschiedenen Ausgangslagen, an die bei jedem Versuch zu helfen, angeknüpft werden muß. Daraus ergibt sich folgende These: *In einer stark differenzierten, wertpluralistischen Gesellschaft muß auch die Hilfe für die Jugend differenziert geleistet werden.* Hier werden gezielte Maßnahmen für spezifische Nöte ganz bestimmter Gruppen von Jugendlichen gebraucht. Dafür sind viele verschiedene Träger und viele verschiedene Methoden notwendig. Wenn wir eine freiheitliche Gesellschaft ehrlich wollen, dann müssen wir diese Vielfalt bejahen.

Sie bringt aber auch die Gefahren mit sich, daß die Kräfte zersplittert werden und sich niemand über den eigenen Wirkungsbereich hinaus verantwortlich fühlt. Trotz großer Betriebsamkeit können angebotene Hilfen ganz unwirksam bleiben. Selbst wenn alle Einzelbemühungen der Jugendarbeit zusammengesehen werden könnten, würde sich wahrscheinlich ergeben, daß ein großer Teil der Jugendlichen durch keine von ihnen erreicht wird.

In unserer komplizierten Gesellschaft gehören die Jugendlichen gleichzeitig sehr verschiedenen Gruppen an. Die erzieherischen Aufgaben, die wir an ihnen zu erfüllen haben, sind viel zu schwierig, als daß sie von einem einzelnen Erziehungsträger allein erfolgreich bewältigt werden könnten. Weder die Familie noch die Schule, der Betrieb, die Kirche, die Jugendorganisation oder ein Heim sind dazu einflußreich genug. Das führt zu einer weiteren These: *Die erzieherische Hilfe für die Jugend wird um so wirksamer sein, je besser alle, die für sie mitverantwortlich sind, ihren Beitrag aufeinander abstimmen.*

Wichtiger als neue zusätzliche Einrichtungen zu schaffen ist es, in denen, die schon vorhanden sind, das Bewußtsein der Verantwortung für die Jugend zu stärken. Die Erfahrungsbereiche, in die die Jugendlichen zwangsläufig eintreten, formen sie am meisten. Daher bleibt es eine immerwährende Aufgabe, sie erzieherisch günstig zu gestalten. Die *indirekten Verfahren* der Jugendhilfe, vor allem die Beratung der Eltern und Lehrer, der Meister und Lehrherren, die Kontrolle der Massenmedien, alle Maßnahmen des Jugend-

36 Vgl. Friedrich Fürstenberg: Die nivellierte Mittelstandsgesellschaft — Wirklichkeit oder Legende? In: Gesellschaft, Staat, Erziehung; 9. Jg. (1964), Heft 1, S. 20–28.

37 Vgl. Leopold Rosenmayr: (4) Soziale Schichtung, Bildungsweg und Bildungsziel im Jugendalter. In: Sonderheft 5 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (1961), S. 268–283.

schutzes können dazu dienen. Wir müssen aber auch realistisch mit ihren Grenzen rechnen.

Die Familie

Das gilt zunächst für *die Familie*. Auch in Zukunft werden die jungen Menschen ihre ersten und folgenreichsten Erfahrungen mit der Welt in ihrer Familie machen. Da liegt der Wunsch nahe, es möchten mehr Eltern fähig und willens sein, sie noch über das Kindesalter hinaus erzieherisch zu fördern und kulturell anzuregen. Natürlich sollte man versuchen, die Väter und Mütter besser dazu instand zu setzen, aber man wird den Ablösungsvorgang der heranwachsenden Söhne und Töchter von ihnen dadurch nicht aufhalten können. Gewiß soll die Familie auch für die älteren Jugendlichen noch ein Ort der Geborgenheit bleiben, an dem ihnen bedingungsloses Wohlwollen, Rat und Hilfe sicher sind. Die Wunschbilder von der idealen Familie, die unser sozialpolitisches Denken leiten, dürfen uns jedoch nicht darüber täuschen, daß die reale Familie, sobald ihre Kinder in die Pubertät kommen, ständig an Einfluß auf sie verliert und verlieren muß. Deshalb braucht die Jugend außerfamiliäre Hilfen!

Die Schule

Unter diesem doppelten Gesichtspunkt ihrer Bedeutung und ihrer Grenze muß auch *die Schule* gesehen werden. Aus den Untersuchungen über jugendliche Arbeiter und Arbeiterinnen geht klar hervor, daß sie durch den verfrühten Berufseintritt im 15. Lebensjahr um die Periode ihrer größten Bildsamkeit betrogen werden. Bei den meisten von ihnen bleibt die Zuwendung zu Personen oder Zielen, die erzieherisch wertvoll oder kulturell wichtig sind, für immer aus³⁸). Sie interessieren sich wenig für die kulturelle und berufliche Weiterbildung; sie gelangen auch nicht dazu, die politische Situation intellektuell zu durchdringen, sondern erliegen naiv der Verführung zum primitivsten Gebrauch ihrer Freizeit.

Um hier in großem Stil erzieherisch helfen zu können, wäre es notwendig, die Schulpflicht bis zum 16. Lebensjahr zu verlängern³⁹). Eine gut ausgebaute Hauptschule könnte im neunten und zehnten Schuljahr in einem geschützten Erfahrungsraum jene Lernmöglichkeiten bieten, die die Volksschule heute ihren Schülern noch schuldig bleiben muß, weil sie erst nach der Pubertät

38 Vgl. Rosenmayr a. a. O. (3), S. 145 und 262 ff.

39 Vgl. Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: Empfehlung zum Ausbau der Volksschule vom 9. 3. 1957. In: Empfehlungen und Gutachten, 2. Folge, Stuttgart 1957, S. 32 ff.

für sie reif werden. Das setzt freilich Lehrer, Lehrinhalte und einen Unterrichtsstil voraus, die diese Schule auch anziehend machen. Sonst wird sie nur als Zwangsanstalt empfunden werden, in der man noch mehr Jahre absitzen muß, bis das „wirkliche“ Leben beginnt. Aber selbst wenn es in absehbarer Zeit gelingen sollte, die alte Kinderschule in eine zehnjährige moderne „Jugendschule“⁴⁰⁾ für *alle* Jugendlichen umzubauen, wird ihre erzieherische Wirkung kaum um so viel größer sein als sie heute eine höhere Schule ausübt. Die Wunschbilder von den idealen Schulen dürfen uns nicht darüber täuschen, daß die realen Schulen auch künftig nur mittelmäßig und für viele Schüler eine Last sein werden. Deshalb braucht die Jugend außerschulische Hilfen!

Der Betrieb

Ähnliches gilt sinngemäß auch für den *Betrieb*. Rund 80 % unserer Jugendlichen treten derzeit im Alter von 14 oder 15 Jahren in die Arbeitswelt. Wurden sie in der Schule und daheim noch wie Kinder behandelt, so werden sie nun schlagartig unter die Erwachsenen eingereiht. Sie werden von Mitarbeitern und Vorgesetzten abhängig, die meistens gar nicht merken, wie schutzbedürftig diese jungen Menschen noch sind. Schon die Berufswahl erfolgt in der Mehrzahl der Fälle nach sachfremden zufälligen Gesichtspunkten, weil weder die Volksschüler noch ihre Eltern die Berufswirklichkeit genauer kennen⁴¹⁾. Dadurch werden Enttäuschungen und Versagererlebnisse im Betrieb fast unvermeidlich. Wer das Glück hat, in eine gute Lehrwerkstätte der Industrie zu geraten, wird wenigstens eine gründliche Ausbildung erhalten. In den meisten kleinen und mittleren Betrieben aber fehlt dieser erzieherisch gestaltete Schonraum ganz. Hier liegen erzieherische Notstände vor⁴²⁾, die unsere politischen Bekenntnisse zur Freiheit und Würde des Menschen unglaublich erscheinen lassen. Hier werden von den erwachsenen Kollegen alle sittlichen, sozialen und politischen Tugenden zerstört, zu denen zu erziehen unsere Gesellschaft vorgibt. Dagegen kommt man von außen kaum auf. Die erzieherische Hilfe muß da geleistet werden,

40 Vgl. Heinrich Roth: (3) Idee und Gestalt einer Jugendschule im technischen Zeitalter. In: *Jugend und Schule zwischen Reform und Restauration*. Hannover 1961, S. 59–80; nach Robert J. Havighurst würde das „minimale Schulprogramm“ einer modernen Industriegesellschaft „eine intellektuelle und berufliche Ausbildung allen Jugendlichen bis zum 14. Lebensjahr, der Hälfte aller Jugendlichen vielleicht bis zum 16. Lebensjahr und kleineren Bruchteilen bis zum 18. Lebensjahr und darüber hinaus bieten“. Vgl. *Schule und Jugend*. In: Peter Heintz: *Soziologie der Schule*, Köln 1959, S. 90.

41 Vgl. Walter Jaide: (2) *Die Berufswahl*. München 1961.

42 Vgl. neben Wurzbacher a. a. O. auch Norbert Balle: *Die Situation des Jungarbeiters und der Jungarbeiterin*. In: *Der junge Mensch in der modernen Arbeitswelt*, Hamm 1959 (Beiträge zum Jugendschutz, Heft 6), S. 35–42.

wo die Gefährdung am größten ist und der Jugendliche die Hälfte seiner wachen Zeit verbringt: im Betrieb selbst. Wir brauchen nicht nur ein modernes Berufsausbildungsgesetz, sondern vor allem mehr mitmenschliche Anteilnahme an den jungen Menschen im Beruf. Es gibt bereits vorbildliche Einrichtungen für eine verantwortliche Lehrlingsausbildung⁴³⁾ und es müßte alles getan werden, um sie zu vermehren. Aber viele Betriebe werden auch künftig dahinter zurückbleiben und selbst die besten können über den Arbeitsplatz hinaus wenig Einfluß ausüben. Deshalb braucht die Jugend auch außerbetriebliche Hilfen!

Aufgaben und Grenzen organisierter Jugendhilfe

Was über Familie, Schule und Betrieb hinaus von anderen Trägern noch zusätzlich für die Jugend erzieherisch geleistet wird oder geleistet werden soll, wird als *Jugendhilfe im engeren Sinn* bezeichnet. Sie ist in einer modernen Gesellschaft zur Ergänzung der traditionellen Erziehungsträger und als Ausgleich dessen, was sie der Jugend schuldig bleiben, ganz unentbehrlich. Wir brauchen Menschen und Institutionen, die unseren Jugendlichen uneigennützig helfen, ihr Leben gut zu führen. Sie müßten auch jene ansprechen, die ihren Eltern entfremdet, der Schule entwachsen und im Betrieb nicht mehr als eine Arbeitskraft unter vielen sind. Diese Hilfe darf aber nie isoliert gesehen werden von der gesamten erzieherischen Aufgabe, die die Gesellschaft durch *viele* Träger an der Jugend zu erfüllen hat. Sie kann immer nur Teilhilfe sein. Sie kann in der Regel weder ersetzen, was im Elternhaus an den Kindern versäumt worden ist, noch gut machen, was in anderen Gruppen, denen die Jugendlichen zwangsläufig angehören, verdorben wird. Sie kann im Grunde nur freie Angebote machen und hoffen, daß sie aufgegriffen werden, und zwar vor allem von denen, die die Hilfe am nötigsten hätten.

Das ist eine äußerst schwierige Situation, denn die Größe der erzieherischen Aufgabe steht in umgekehrtem Verhältnis zu den geringen Möglichkeiten, im Wettbewerb mit den vielen erzieherisch unkontrollierbaren Einflüssen die Jugend überhaupt ansprechen zu können. Es widerspricht einer offenen Gesellschaft, an die Freizeit der Jugend zwingende Ansprüche zu stellen. Auch wenn sie die Mängel in den Erfahrungskreisen der Familie, der Schule und des Betriebs für gefährlich hält, wird sie darauf verzichten

⁴³ Vgl. Herbert Lehmann: *Jugenderziehung in der Welt der Arbeit*. Stuttgart 1961; über „Bildungsfreizeiten“ und „Lehrgänge“ vgl. Wolfgang Schumann: *Der junge Mensch in der Arbeitswelt*. In: Georg Gustav Löns: *Lernen, Lehren, Helfen in der Welt der Arbeit*, Ravensburg 1963, S. 155 ff.

müssen, neben ihnen einen geschlossenen Jugendraum als Ausgleich einzurichten. Wenn schon die Eltern, die Lehrer, die Vorgesetzten und Kollegen im Betrieb der Jugend so vieles schuldig bleiben – wie sehr würden dann erst verpflichtend vorgeschriebene Jugendorganisationen versagen! Wo soll die Jugend dann noch lernen können, ihr Leben frei zu führen und mündig zu werden? Wo bleibt dann noch Gelegenheit für spontane Initiative, für Wahl und für Widerstand gegen gesellschaftliche Zwänge? Die Sorge um die Jugend ist berechtigt, aber sie darf uns nicht dazu verführen, nach den Zwangsmitteln des totalen Staates zu greifen, statt unsere Mitbürger herauszufordern, für ihre Nachkommen selbst Verantwortung zu übernehmen.

Die Jugendverbände

Das Vorbild demokratischer Jugendarbeit kann nicht eine gesellschaftliche Zwangseinrichtung für große Massen sein, wie es etwa die Schule nun einmal ist. Es ist aber auch nicht genug, sich auf die freiwillig zustande gekommenen Gruppen der organisierten Jugendlichen zu beschränken, die fast durchweg den großen Interessenverbänden der Erwachsenen zugeordnet sind. Die Mehrheit der Jugend will sich nicht festlegen; sie scheut davor zurück, sich durch eine Organisation für fremde Ziele einspannen, sich kritiklos auf eine offizielle Ideologie verpflichten zu lassen. Diese zögernde Mehrheit ist für die Zukunft unserer Gesellschaft mindestens ebenso wichtig wie die Minderheit, die eine feste Bindung auf längere Zeit einzugehen bereit ist.

Die Gruppen der *Jugendverbände* werden auch in Zukunft unentbehrlich bleiben. Es trifft nicht zu, daß „die heutige Jugend“ sie weitgehend ablehnt, sondern alle neueren Untersuchungen bestätigen, daß je nach den örtlichen Verhältnissen rund 20 bis 40 % der Jugendlichen sich ihnen anschließen⁴⁴). Die Hälfte davon begnügt sich allerdings mit Sportvereinen, die ja erzieherisch nur beschränkte Ziele verfolgen. Jene Gruppen dagegen, die einen totalen Anspruch auf die Zuwendung des Jugendlichen erheben, finden wenig Anklang. Sie erfassen nicht mehr als 10 bis höchstens 20 % der gesamten Altersgruppe. Selbst deren Teilnahme geht radikal zurück, sobald sie 16 oder 17 Jahre alt werden. Auch wenn man nicht dem Irrtum erliegt, daß *jeder* Jugendliche organisierte Hilfe braucht, wird man zugeben müssen,

⁴⁴ Ungefähr 30 bis 32% der Berliner Jugend waren 1962 Mitglieder von Jugendverbänden. Vgl. Berliner Jugend 1962 a. a. O., S. 78; im Landkreis Meschede sind sogar zwei Drittel der jungen Männer und ein Drittel der Mädchen Vereinsmitglieder. Vgl. Bodzenta a. a. O., Teil II, S. 71; von den Wiener und niederösterreichischen Lehrlingen gehörten 50% einem Verein an, wobei allerdings Doppelmitgliedschaften eingeschlossen sein dürften. Vgl. Rosenmayr a. a. O. (3), S. 242.

daß dieser zahlenmäßig geringe Einfluß gerade der erzieherisch anspruchsvollen Jugendverbände durch andere Träger der Jugendarbeit ergänzt werden muß.

Die offene Jugendarbeit

Es gibt viele Zeugnisse dafür, daß die Jugendlichen bereit sind, sich helfen zu lassen, wenn man sie nur ernst nimmt und es in einer sachgerechten Form tut⁴⁵). Daß sie Bindungen an feste Gruppen, deren Mitglieder sich in ihrer Weltanschauung sehr sicher geben, scheuen, sollte uns in einer offenen Gesellschaft, die zu allen Wertfragen die widersprüchlichsten Aussagen zuläßt, nicht wundern. Hier sind auch *offene Formen der Jugendarbeit* notwendig, in denen sich mündige Menschen *ohne* den Rückhalt irgendeiner weltanschaulichen oder politischen Schutzmacht den Fragen der Jugendlichen vorbehaltlos stellen. Nicht anders als die Erwachsenen mißtraut auch die Jugend den Organisationen, aber sie sucht den einzelnen Menschen, der ihr helfen kann, diese so schwer verständliche Welt zu deuten und das eigene Leben zu gestalten.

Wir müssen uns von der Vorstellung lösen, Jugendarbeit könne nur in stetigen Gruppen geschehen, die nach Art der Familie, der Schule oder des Betriebs den Jugendlichen ständig beanspruchen. Solche Gruppen können die soziale Reife sogar behindern, wenn sie ihn zu stark von der gesellschaftlichen Wirklichkeit abschirmen und mit abstrakten Idealen ausstatten, die er im Alltag nicht konkret verwirklichen kann. Die unsteten Formen der Jugendarbeit durch Wochenendtagungen, Lehrgänge, Ferienlager, Kurse und zeitlich begrenzte Sozialdienste werden künftig immer wichtiger werden. Die Heime der offenen Tür, die Freizeitheime, die Jugendklubs, die Jugendwohnheime, die Kurzschulen, die Jugendbildungsheime und Heimvolkshochschulen werden an Bedeutung gewinnen. Der offene Stil zwingt dazu, die Jugendlichen als Gesprächspartner ernst zu nehmen, sie persönlich anzusprechen und von den Erfahrungen auszugehen, die sie wirklich haben, statt von Bedürfnissen und Idealen, die sie haben sollen. Die Möglichkeiten der offenen Jugendarbeit werden in Deutschland noch längst nicht genügend genutzt, weil wir gewohnt sind, kontrollierbaren Organisationen zu viel und der Einsicht und Initiative des Einzelmenschen zu wenig zuzutrauen. Soll die Mehrheit der Jugend nicht abseits stehen bleiben, dann ist es Zeit,

⁴⁵ Vgl. Rosenmayr a. a. O. (3), S. 237 ff.; Bertlein a. a. O. S. 270 f.; besonders Helmut Kentler: Jugendarbeit in der Industrielwelt. Bericht von einem Experiment, München², 1962.

umzudenken: die Gesichtspunkte für die Vergebung öffentlicher Mittel zur Jugendförderung müssen kritisch überprüft werden; vor allem aber gilt es die geeigneten Mitarbeiter zu gewinnen.

Die Mitarbeiter

Es wird von den meisten unserer Mitbürger noch allzu wenig verstanden, daß wir mit der erzieherischen Hilfe, die wir der Jugend gewähren oder versagen, über die Zukunft unserer freien Gesellschaft entscheiden. Daher werden auch die erzieherischen Berufe in der deutschen Öffentlichkeit noch nicht genügend gewürdigt. Unsere Schulen leiden seit Jahren an einem katastrophalen Lehrermangel und können deshalb nicht halten, was sie erzieherisch zu leisten versprechen. Noch mehr fehlt es der Jugendhilfe an Mitarbeitern. Kostspielige Heime und Veranstaltungen bleiben Fehlinvestitionen, wenn es nicht gelingt, die erwachsenen Helfer zu finden, die sie tragen.

Die moderne Gesellschaft ist zu kompliziert, als daß in ihr „Jugend durch Jugend“ geführt werden könnte. Wer jünger als 20 bis 25 Jahre ist, kann Jugendlichen die geistige Orientierung gerade nicht bieten, nach der sie am meisten verlangen. Die Krise der Jugendverbände ist dadurch mitbedingt, daß man sich allzusehr auf Jugendliche als Gruppenführer verlassen und sie dadurch völlig überfordert hat: sie waren zu unreif, um auf das wirkliche Leben der Erwachsenen vorbereiten zu können, und suchten statt dessen ein künstliches Jugendreich aufzubauen. Das ist für die als Mitglieder umworbene Jugendlichen, die doch endlich erwachsen werden wollen, unerträglich.

„Verantwortliche Jugendarbeit“ kann nur von Erwachsenen geleistet werden. Sie stellt so große Anforderungen an die Vorbildung, an das Wissen und Können eines Menschen, daß ohne eine Mindestzahl von *hauptberuflichen Mitarbeitern* nicht mehr auszukommen ist. Darum muß für die Berufe des Sozialarbeiters, des Jugendleiters und des Heimerziehers viel wirksamer geworben werden. Die Bereitschaft, soziale und erzieherische Berufe zu ergreifen, ist in erstaunlich vielen jungen Menschen durchaus vorhanden, aber sie kennen weder die konkreten beruflichen Möglichkeiten noch die Ausbildungswege und gehen daher für die Jugendhilfe verloren⁴⁶). Dagegen hilft nur die Aufklärung der Öffentlichkeit. Sie muß viel eindringlicher erfahren, daß es neben der schulischen auch die außerschulische Erziehung gibt und daß die eine ebenso wichtig und ebenso viel wert ist wie die andere.

46 Vgl. den Lagebericht von Karl Hugo Breuer: Ohne Nachwuchs keine Zukunft. In: Die Heimstatt, Werkheft für Katholische Jugendsozialarbeit in Heim und Gruppe; Jg. 1963, Heft 5, S. 240–255.

Wer die schwierige Arbeit in der Jugendhilfe, die die Kräfte sehr stark beansprucht, auf sich nimmt, verdient deshalb auch die gleiche Sicherstellung, wie sie die Lehrer genießen.

Wir brauchen aber ebenso dringend *ehrenamtliche Mitarbeiter*, die einen Teil ihrer Freizeit der Jugendhilfe widmen, ohne mehr als eine Aufwandsentschädigung dafür zu erhalten. Hier gibt es von der Mitarbeit bei Klubabenden und Wochenendlehrgängen bis zur Urlaubsbetreuung viele Möglichkeiten. Der gute Wille allein genügt freilich bei den ehrenamtlichen Helfern ebensowenig wie bei den hauptberuflichen. Auch sie müssen ausgebildet werden, sollen sie erfolgreich wirken können. Besonders auf die *Studenten* warten hier große Aufgaben⁴⁷⁾. Wer Lehrer, Psychologe, Arzt, Seelsorger, Richter oder Betriebsleiter werden will, müßte schon um seines künftigen Berufes willen bereit sein, sich in der Jugendarbeit zu bewähren. Darüber hinaus wäre sehr ernsthaft zu prüfen, ob die sozial bevorzugte Schicht der akademischen Jugend, die dank öffentlicher Förderung einmal in einträgliche Positionen gelangen wird, nicht eine besondere Verpflichtung hätte zum sozialen Dienst an Kindern und Jugendlichen, die von der Gesellschaft weniger Hilfe erhalten haben.

Persönliche Begegnung als Aufgabe aller mündigen Glieder der Gesellschaft

Die Suche nach spezialisierten Mitarbeitern der Jugendhilfe wird in großem Stil rasch und wirksam erfolgen müssen, sollen die wenigen Fachkräfte, die diese Arbeit derzeit für die Gesellschaft leisten, nicht infolge ständiger Überlastung resignieren. Wir müssen uns aber auch darüber klar sein, daß der sachliche und personelle Ausbau spezialisierter Einrichtungen der Jugendhilfe niemals genügen wird, um zu sichern, daß die Jugend gut auf das verantwortliche Leben in einer freien Gesellschaft vorbereitet wird. Der große finanzielle Aufwand öffentlicher und freier Träger der Jugendhilfe wird wenig nützen, die großen persönlichen Opfer der beruflichen Erzieher werden nur geringe Wirkung haben, wenn nicht die gesamte Gesellschaft bereit ist, für die Jugend mehr Verantwortung zu übernehmen.

Dazu brauchen die Erwachsenen den Mut, an sich selbst Forderungen zu stellen und öffentlich auszuzeichnen, was sie für wertvoll halten: sittliche Tugenden, soziale Haltungen, geistige Bildung, Leistungen im Dienste des Nächsten. Nur wenn solche Forderungen im alltäglichen Zusammenleben, im Urteilen und Handeln der Erwachsenen erfahrbar sind, können sie von

⁴⁷ Vgl. über die vorbildliche Studentische Jugendhilfe an der Universität Hamburg den Erfahrungsbericht von Julius Gebhard und Wolfgang Nahrstedt: *Studentische Jugendarbeit*, Hamburg². 1963.

den Jugendlichen als öffentlicher Anspruch an das eigene Verhalten erlebt werden. Das aber wäre die unentbehrliche Vorbedingung, um sie zu bewegen, die freien Angebote der Jugendhilfe auch aufzugreifen, zu lernen und an sich zu arbeiten.

Zu diesem Mut zum Werten müßte aber noch etwas anderes kommen: die Bereitschaft zur persönlichen Begegnung. Unsere Jugendlichen suchen nicht gesellschaftliche Normen und Einrichtungen, sondern einen Menschen, der sich um sie annimmt. Sie werden ihn auch künftig nicht so sehr in den erzieherisch geplanten Institutionen der Jugendhilfe suchen, sondern im erzieherisch unplanbaren Erfahrungskreis des Alltags, weil sie ihn dort am meisten brauchen. Es liegt an jedem von uns, daß ihre Sehnsucht nicht enttäuscht wird.

Die Pädagogik im Rahmen der Entwicklungshilfe

von Hermann Röhrs

Ein Blick auf die gegenwärtige pädagogische Fragestellung zeigt, daß sich ein entscheidender Wendepunkt abzeichnet. Mußte vor einer geraumen Zeitspanne angesichts der industriellen Entwicklung festgestellt werden, daß die Schule immer noch an den Bedürfnissen einer geschlossenen Gesellschaft orientiert sei, so deuten viele Anzeichen in der jüngsten Vergangenheit einen bedeutungsschweren Umbruch an. Er offenbart sich im Zeitalter der Schulen in vielen Formen: erstens in einem gewissen Unwichtigwerden der Schule als Institution angesichts der vielfältigen Möglichkeiten freien Bildungserwerbs bis hin zu den Formen des Zweiten Bildungsweges und des Fernstudiums sowie zweitens in dem zunehmenden Abbau privilegierter Schulformen und in dem Vordringen programmierter Verfahrensweisen des Lernens und Lehrens.

Aber selbst in dieser an pädagogischen Aufbrüchen reichen Epoche gibt es eine Erscheinung von durchaus einmaligem und zeitbestimmendem Gepräge: die Entwicklungshilfe. Wenn auch die genaue Abschätzung der pädagogischen Tragfähigkeit und Bedeutungstiefe der Bewegung noch aussteht, so kann aber doch schon festgestellt werden, daß unserer Gegenwart eine ganz neue und weltweite Aufgabe zuwächst, die zugleich vertiefend und klärend auf das pädagogische Selbstverständnis zurückzuwirken vermag. Das wissenschaftlich so originelle und geradezu revolutionierende an diesem Vorgang ist die Tatsache, daß die Bildung in einem ganz ursprünglichen Sinne die eigentliche Triebkraft für die Entfaltung neuen Lebens liefern soll. Nicht die abgeklärten Silhouetten reifen Daseins nachzeichnend, vielmehr den ersten Neuanfang des jungen Lebens mitzugestalten und zu frischen Pfaden zu führen, ist nunmehr die Aufgabe einer Pädagogik, der das ihr sonst fremde Projektieren ein wesentlicher Bestandteil des Reflektierens werden muß.

Die Entwicklungshilfe — eine zentrale weltpolitische Aufgabe

Weltpolitisch gesehen ist die Entwicklungshilfe das unserer Epoche historisch Aufgegebene. Diese Aufgabenstellung ist herausgewachsen aus der Kommunikationsdichte der neuen Weltlage, die den technisch zivilisatorischen Status im abendländischen Lebensraum auf der einen Seite und die archaischen Lebensformen in weiten Teilen Afrikas, Asiens und Südamerikas zu einem Gegenüber in technischer Ruf- und Blickweite werden läßt.

Auf dem Hintergrund der breiten kolonial- und machtpolitischen Erfahrungen kann diese existentielle Nähe in der neuen Weltlage angesichts von Not, Elend, Unwissenheit und Hunger nur einen Aufruf zur Hilfe ausdrücken. Entwicklungshilfe bedeutet in der konventionellen Auslegung allerdings zunächst Wirtschaftshilfe. Fürsorge- und Hilfsmaßnahmen sind indessen im internationalen Zusammenleben nicht minder komplexe Größen als im Einzeldasein. Hier wie dort gibt es Fehlformen, die abhängig machen von der helfenden Seite und nicht zur Selbständigkeit führen, weil die Voraussetzungen der Hilfe nicht ausreichend geklärt wurden. Soll die Hilfe wirksam werden, so muß sie nicht nur orientiert sein am Geiste brüderlicher Liebe, vielmehr muß sie auch sehr konkret übersetzt werden im Hinblick auf eine bestimmte Lebenslage, ihre einzigartigen Nöte und Möglichkeiten.

Eine bloße Hilfsaktion schafft ohne weiteres weder echte Partnerschaft noch eine fruchtbare und dauerhafte Entwicklung; das ist um so weniger der Fall, wenn politische, wirtschaftliche oder militärische Auflagen damit verbunden sind, wie die Erfahrungen der letzten beiden Jahrzehnte gezeigt haben. Hilfe schließt ein echtes Verständnis für die Lage des Hilfsbedürftigen ein als Frage des Taktes ebenso wie einer eingehenden Kenntnis der allgemeinmenschlichen und wirtschaftlichen Gegebenheiten seiner Lebenslage. Unter diesen Voraussetzungen muß die an eine Auflage gebundene Hilfe in ihrem Wert nicht unbedingt in Frage gestellt sein, wenn dadurch die Wirksamkeit der Hilfsmaßnahme erhöht wird und beide aufeinander abgestimmt bleiben. Erst im Einsatz für die Erhaltung und Fortführung des Erreichten bewährt sich neben der Entwicklungsbereitschaft auch der Entwicklungswille der jungen selbständigen Nationen. Nichts vertieft Verständnis und Verpflichtung für die neue Ordnung mehr als die Opfer, die man ihr bisher gebracht hat und auch künftig zu bringen bereit ist.

Schon diese Überlegungen zeigen die große Bedeutung einer begrifflichen Klärung der Sachverhalte. Im Gegensatz zu den Begriffen *foreign aid* und *assistance technique* oder *aide intellectuelle* sprechen wir im umfassenderen, aber darum auch wohl ein wenig vageren Sinne von Entwicklungshilfe. Daß dieser Begriff in seiner terminologischen Abgrenzung von Entwicklungsförderung und Handelshilfe das Feingefühl der Empfängerländer verletze und daher ersetzt werden solle, erscheint nicht recht einsichtig. Abgesehen davon, daß der Begriff den Sachverhalt der nicht kommerziellen Hilfe angemessen zum Ausdruck zu bringen vermag, ist jener vermeintliche Makel des Almosenempfangs mehr an den Geist oder Ungeist der kooperierenden Maßnahmen als an den Begriff gebunden. Eine Entwicklungshilfe im umschriebenen Sinne findet ihre natürliche Begrenzung in der Erweckung der

Fähigkeit zur Selbsthilfe und zeigt damit eine erfreuliche Offenheit zum erzieherischen Begriff der Lebenshilfe.

Diese Form der Entwicklungshilfe, die allgemein frei bleibt von wirtschaftlichen Gegenleistungen, wird vorwiegend aus dem Staatshaushalt der Industrieländer bestritten. Dagegen müssen die ökonomischen Aktionen der Privatwirtschaft in Form von Krediten und Anleihen unter dem Begriff der Entwicklungsförderung selbst dann von der Entwicklungshilfe unterschieden werden, wenn die Rückzahlungen im Rahmen des Investitionsgütergeschäfts langfristig gesetzt sind.¹⁾ Wesentliches Merkmal der Entwicklungsförderung ist ihr kommerzieller Grundzug, der in vielen Entwicklungsländern aufgrund der Erfahrungen während der Kolonialpraxis starke Vorbehalte auslöst. Zwischen der Entwicklungshilfe und den kommerziellen Unternehmungen der Privatwirtschaft muß die Handelshilfe vermitteln, indem sie den Entwicklungsländern relativ abgesichert gegenüber den Unsicherheitsfaktoren der Weltmärkte angemessene Exportmöglichkeiten eröffnet. Das Ziel dieser Handelshilfe ist eine wirtschaftliche Erleichterung und Sicherung des notwendigen Güteraustausches zwischen den Industrie- und den Entwicklungsländern dadurch, daß der natürliche Importbedarf nicht die Substanz der Entwicklungshilfe gefährdet, vielmehr durch wachsende Exporte ausgeglichen wird.

Diese wirtschaftlichen Aktivitäten bilden das Fundament für jede Entfaltung des staatlichen und individuellen Lebens in den Entwicklungsländern. Wenn dieser vordergründige Aspekt weitgehend mit der Entwicklungshilfe schlechthin gleichgesetzt wird, so liegt das daran, daß Zahlungsbilanzen eindrucksvoller sind als die vielfach verschlungenen Verfahren der allgemeinen, technischen, lebenspraktischen und pädagogischen Beratung sowie Hilfe. Zudem ist aus der Sicht der Entwicklungsländer die Industrialisierung, die möglichst umgehend ihren weithin sichtbaren Ausdruck in einer technischen Repräsentationsleistung finden soll, die vordringlichste Aktivität. Diese Einstellung läßt sich auch nicht beseitigen — allenfalls abwandeln und durch zusätzliche Maßnahmen absichern. Aber gerade durch diese vordergründige Auslegung als wirtschaftliche Starthilfe für die industrielle Entfaltung kam die Entwicklungshilfe oft über partielle Erfolge nicht hinaus, die zudem noch durch fachliche und allgemeinmenschliche Rückschläge infrage gestellt werden können.

1 Vgl. hierzu Klaus Billerbeck, Reform der Entwicklungshilfe. Hamburg 1961, S. 16 ff; Matthias Schmitt, Partnerschaft mit Entwicklungsländern. Stuttgart 1960; Europa und die Entwicklungsländer. Vorträge und Diskussionen auf einer vom 10. bis 12. März 1960 von der Friedrich-Naumann-Stiftung zusammen mit der Deutschen Gruppe der Liberalen Weltunion veranstalteten Internationalen Arbeitstagung. Stuttgart 1961.

Die Bildungshilfe als die Mitte der Entwicklungshilfe

Entscheidend für das Gelingen dieser Aufgabe wird es sein, daß alle wirtschaftlichen und technischen Einzelmaßnahmen als stimmige Glieder einer Gesamtkonzeption verstanden werden, in der die metaökonomischen Erwägungen nicht minder ernst genommen werden als die auszahlbaren Beiträge. Erst durch die Bildung der Menschen, die auf dem Hintergrund überkommener Glaubens- und Lebensvorstellungen ihre allgemeinmenschlichen und technischen Fähigkeiten entwickeln, kann die Industriewelt nicht nur eine Weile demonstrativ manipuliert, sondern auch erhalten und fortgeführt werden. Die industrielle Wirklichkeit als letzte gefährlich junge und darum geistig noch nicht restlos bewältigte Ausfaltung abendländischer Welt- und Selbstgestaltung kann nicht beliebig nach Maß exportiert werden, sondern sie will zutiefst vom eigenen Lebensgrunde her rational angeeignet sein. Das ist aber ein eigentlich geistiger Vorgang der Aufklärung und Einführung, der in jedem Entwicklungsland auf andere Voraussetzungen trifft und damit jeweils den Verhältnissen entsprechend einer neuen Auslegung bedarf.

Wie grundsätzlich verschieden der Ansatz für die Entwicklungshilfe schon in benachbarten Ländern des asiatischen Lebensraumes, wie Indien, Pakistan, Thailand oder Afghanistan sein muß, könnte am Beispiel der Grund-erziehung erläutert werden²). Abgucken und nachahmen läßt sich lediglich die zivilisatorische Lebenstünche mit all ihren flitterhaften Unarten; ein neuer industriegesellschaftlicher Lebensstil will bei uns und erst recht in den Entwicklungsländern dagegen entfaltet sein, was letztlich zu unauswechselbaren und einmaligen Erscheinungsformen führen muß. Diese späte technisch-zivilisatorische Aufklärung wird daher nicht unter die Voraussetzungen ihrer Vorformen im 18. Jahrhundert zurückfallen dürfen, die die vorzivilisatorischen einfachen Lebensformen exotischer Volksstämme als ein sicheres In-der-Wahrheit-Stehen verstanden. Von dorthier übten die Perser, Kakuaken und vermeintlichen Kannibalen im „Kannibalen-Essay“ Montaignes und in den „Lettres persanes“ Montesquieus ätzend Kritik³) am zivilisatorischen Aufwand, der dem eigentlichen Lebenssinn entfremdet. Die Frage nach der Wesensbestimmung der Entwicklungsvölker und dem ihnen

2 Vgl. John Sargent, *The Educational Aspects of Planning*, in: *The Year Book of Education* 1954, p. 237, Sir John Sargent hat als früherer pädagogischer Berater der indischen Regierung einen vorzüglichen Einblick in diese Fragen; er hat zudem seine praktischen Aufgaben stets auch unter dem Aspekt der Vergleichenden Pädagogik gesehen. Vgl. hierzu Sir John Sargent (zusammen mit J. L. Kandel, W. O. Lesler Smith, P. H. Pol-Simon, Hermann Röhrs) *Education and Society*, London 1955.

3 Vgl. hierzu Hermann Röhrs, Jean-Jacques Rousseau. *Vision und Wirklichkeit*. Heidelberg 1957, S. 49.

anthropologisch zugänglichen Maß an eigenem Lebensglück muß auch heute nicht eudämonistisch unangemessen sein; sie wird ihre Antwort in der Auslegung der Entwicklungshilfe im Hinblick auf die besonderen geistesgeschichtlichen Voraussetzungen finden.

So gesehen ist die Entwicklungshilfe eine vielschichtige Aufgabe, die zumindest von der wirtschaftlich-technischen, der ethnologischen, der sozialpsychologischen und der pädagogischen Seite her gestaltet sein will. Dennoch bleibt sie über den fachwissenschaftlichen Aspekt hinausgehend, der notwendig nur partielle Belange berücksichtigt, ein umgreifendes Anliegen, das auch nur als ein ausgewogenes Ganzes angemessen realisiert werden kann. Dabei könnte die pädagogische Aufgabe der Bildungshilfe die eigentliche Mitte werden, die alle Teilaspekte erst zu einem innerlich geschlossenen Ganzen zusammenfaßt. Die gutachterlichen Meinungsäußerungen der Spezialisten allein sind jedenfalls nicht ausreichend, soweit sie nicht als produktives Glied eingehen in eine Gesamtkonzeption, die zunächst vor den angestrebten Wandlungen die Menschen entsprechend zu bilden versucht. Von der Bildung als Zentrum ausgehend müssen viele Bereiche aufeinander abgestimmt werden. Somit bleibt selbst der fachgerechte Ausbau eines Kanals oder eines Flugplatzes eine gefährlich isolierte Maßnahme, wenn nicht die zu erwartenden Veränderungen in der Siedlungs- und Marktlage im Hinblick auf das Selbstverständnis der Menschen mitbedacht wird; ebenso muß andererseits die Weiterentwicklung des Schulwesens im Zusammenhang mit der Wirtschaftsform sowie den realen und den zu entfaltenden Arbeitsmöglichkeiten gesehen werden, da sonst allzu leicht den geschulten Menschen die geeigneten Bewährungsfelder fehlen. Alle Einzelmaßnahmen der Entwicklungshilfe sollten daher orientiert sein an einer Lebenspädagogik, deren oberstes Ziel eine Harmonisierung der einzelnen Vorhaben im Ausblick auf die Gesamtplanung und ihren Einfluß auf den Menschen ist.

Einer derartigen Entwicklungspädagogik mangelt es bisher sowohl an einer theoretischen Begründung als auch an einer praktischen Bewährung. Als Forschungseinrichtung im Rahmen der Vergleichenden Pädagogik kann sie zwar zurückgreifen auf die breiten Erfahrungen der Kolonial- und Missionspädagogik sowie neuerdings auch auf die ersten praktischen Ergebnisse der Bildungsbestrebungen der UNESCO in den Entwicklungsländern. Von ersten Ansätzen abgesehen sind diese Erfahrungsbereiche von seiten der Vergleichenden Pädagogik bisher wissenschaftlich noch wenig gesichtet worden. Zu den großen Ausnahmen gehört das Werk von Herbert Theodor Becker über „Die Kolonialpädagogik der Großen Mächte“, das am Beispiel der kolonialen Frage den Zusammenhang zwischen dem weltpolitischen

und pädagogischen Kräftespiel zu deuten versucht.⁴⁾ Mag der von Becker geprägte Begriff einer Weltpädagogik auch als unangemessen empfunden werden, so ist der gemeinte Sachverhalt einer pädagogischen Mitgestaltung und -verantwortung für die großen weltpolitischen Entwicklungstendenzen heute so dringlich wie damals.

Soweit die Politik den Anspruch der Menschenführung ernsthaft realisieren will, also mehr sein soll als ein listenreiches Rivalisieren, das von der Macht und ihrem rücksichtslosen Einsatz entschieden wird, muß das pädagogische Umdenken und Übersetzen ein wesentlicher Faktor werden. Das gilt auch außenpolitisch von dem Umgangstil zwischen den Staaten, der auch von völkerpädagogischen Zielen und nicht nur durch diplomatische Erwägungen bestimmt sein sollte. Die internationale Verständigung und die Bildung eines Weltgewissens sind aufs Ganze gesehen keine abstrakten Größen, deren Pflege man den Schulen empfiehlt, um die Politik davon freihalten zu können; vielmehr werden sie in zunehmendem Maße das Weltgeschehen realpolitisch mitbestimmen.⁵⁾ Das hängt mit der Publizität der weltpolitischen Ereignisse und mit der zunehmenden Abneigung der Jugend in aller Welt gegen nationalistische Enge zusammen, die künftig überall und nicht nur in den Demokratien, den Lebensstil nachhaltig mitbestimmen wird.

Diese neue weltoffene Haltung wird sich in erster Linie gegenüber den Entwicklungsländern bewähren müssen — nicht nur aus Gründen des Taktes und der Rücksichtnahme, sondern auch aus einem echten Verantwortungsbewußtsein heraus. Daß diese Maßnahmen nicht verschleierte Bestrebungen der nationalen Sicherung und Exporterhöhung oder Ausfluß des Ost-West-Konfliktes sein dürfen, ergibt sich aus der weltpädagogischen Grundhaltung, die hinter der zunehmenden Handlungsfähigkeit und Selbständigkeit Schritt für Schritt zurückzutreten hat. Schon die Kolonialpolitik

4 Herbert Theodor Becker, *Die Kolonialpädagogik der Großen Mächte*. Hamburg 1939 — An neueren Studien zu unserer Fragestellung vgl. *Grunderziehung. Hilfe für Entwicklungsländer*, hrsg. v. Heinz Kloß, Stuttgart 1960 — Das unter dem Thema „Entwicklungsförderung. Der pädagogische Beitrag“ stehende Sonderheft der Zeitschrift *Offene Welt*. September 1960 — Klaus Mehnert, *Bildungsfragen in der Entwicklungshilfe*, in: *Erziehung, Bildung, Ausbildung. Zur Kulturpolitik der CDU/CSU*, Bonn 1961, S. 120 — Gottfried Hausmann, *Zur Pädagogik der Entwicklungsländer*, in: *Weltweite Erziehung*. Hrsg. von Wolfgang Brezinka, Freiburg, Basel, Wien 1961, S. 177 — Isaac L. Kandel, *Comparative Education and Underdeveloped Countries A New Dimension*. in: *Comparative Education Review*, 1961, p. 130 — Alfons Otto Schorb, *Pädagogische Voraussetzungen und Aspekte eines deutschen Beitrages zur Entwicklungshilfe*, in: *Civitas*, Erster Band 1962, S. 44 — H. N. Weiler, H. D. Evers, Th. Hanf, D. Bernstorff, *Erziehungswesen im sozialen Wandel*. Freiburg 1962.

5 Vgl. Hermann Röhrs, *Die internationale Verständigung als pädagogisches Problem*, in: *Internationale pädagogische Kontakte*, hrsg. von Gottfried Hausmann, Heidelberg 1963, S. 128.

der Großmächte machte deutlich, daß nur dort, wo ein pädagogisches Konzept die technischen und wirtschaftlichen Projekte durchwirkt, fruchtbare und anhaltende Entwicklungsarbeit getrieben wird. Seine Tragfähigkeit muß dieses Konzept aber schlicht in der Lösungsart der Alltagsprobleme im Umgang mit den Angehörigen der Entwicklungsvölker erweisen und nicht nur elevenhaft in der Schulstube. Dabei hat sich die Ansicht education as assimilation als unangemessen gezeigt, weil der organisch gewachsene Grund, auf dem alle Neuerungen fest ruhen müssen, nicht ausreichend berücksichtigt wird. Demgegenüber stellt der Grundsatz — education as adaption insofern einen Fortschritt dar, als bei voller Wahrung der überkommenen Eigenart eine wesensgerechte Weiterentwicklung im Hinblick auf die Verhaltensmuster der modernen Gesellschaftsformen abendländischen Gepräges angestrebt wird. Daß die konsequente Gestaltung dieses Gedankens den Verzicht auf Kolonisation nach sich ziehen muß, hat die Entwicklung während der letzten Jahrzehnte bestätigt.

Die Adaptionstheorie schließt indessen den Kulturimperialismus in Gestalt einer Europäisierung oder Amerikanisierung nicht aus; sie führt allzu oft nur zu einer Pseudoselbständigkeit, die durch den naheliegenden Vergleich mit den Idolen das Ressentiment und die Unzufriedenheit zeitigt. Wenn auch vieles von den erwachsenenbildnerischen Bemühungen abhängt, die die neuen Lebensformen zu begründen versuchen, so ist es doch im Wesen der Adaption angelegt, daß sie auf schnellen kulturellen Anschluß zielt, der dann leicht in einer Oberflächenkultur gefunden wird. Im Rahmen jeder Entwicklungspädagogik wird die Adaption ein wesentliches Stadium bleiben, aber keineswegs als tragendes Prinzip. Der entscheidende Unterschied zur kolonialpädagogischen Zielsetzung besteht wohl darin, daß die vorgegebenen völkischen Strukturen von der Entwicklungspädagogik aufgenommen und in bewußter Auseinandersetzung zu Ende geführt werden. Sicherlich wird auch dieser Akkulturationsprozeß zu einer neuen Kultur führen, die aber als Ergebnis eines ausgewogenen Entwicklungsprozesses erworben ist⁶⁾ und nicht nach einem mehr äußerlichen Aufpfropfverfahren ein Fremdkörper bleibt.

In diesem Vorgang spielt naturgemäß die Schule als erzieherische Kunstform, in der die geschichtlich-gesellschaftlichen Formen und Inhalte vorgeübt und bewußt gemacht werden, eine vorzügliche Rolle. Gerade die Schule

6 Vgl. hierzu Eduard Spranger, Probleme der Kulturmorphologie, in: Sitzungsberichte der Preußischen Akademie der Wissenschaften, phil. hist. Klasse, Jg. 1936, S. 2–39 — Soziologie der Entwicklungsländer. Hrsg. von Peter Heintz, Köln-Berlin 1962 — Wilhelm E. Mühlmann, Chiliasmus und Nativismus. Berlin 1961 — Gottfried-Karl Kindermann (Herausgeber), Kulturen im Umbruch. Studien zur Problematik und Analyse des Kulturwandels in Entwicklungsländern. Freiburg 1962.

vermag diesen Vorgang durch die geistige Auseinandersetzung über die bloße Imitations- und Adaptionsebene hinauszutragen — soweit sie ihrem eigentlichen Wesensgesetz nicht völlig untreu wird. Dennoch darf die Schule als einzige pädagogische Wirkkraft im Rahmen der Entwicklungshilfe nicht überschätzt werden, wenn sie nicht mitgetragen wird durch die entsprechenden einfachen erzieherischen Formen in der Alltäglichkeit. Außerdem ist die Schule eine typische Gründung schriftkundiger Kulturen, deren theoriefreudiger Grundzug ihr Wesensgesetz ausmacht. Die Schule bedarf daher jeweils einer sehr behutsamen Übersetzung im Hinblick auf einen geschichtlich gewachsenen Lebensraum, der andere Möglichkeiten der Anpassung und des Lernens entwickelt hat.

Schon die koloniale Aera der großen Mächte zeigte sehr nachdrücklich, daß die theoretische Unterweisung in relativ buchlosen Kulturen ein Sozialprestige stiftet, das nicht für die Lösung der alltäglichen Aufgaben wappnet, vielmehr ihnen oft entfremdet. Neben der Bildung einer führungsbereiten und -fähigen Elite sind die Fragen der Elementarbildung im Sinne einer vertretbaren Proportion zwischen einer starken Spitze und einem breiten und festen Fundament von ganz entscheidender Bedeutung. In jedem Falle ist aber eine parallellaufende Arbeitserziehung notwendig, die an verschiedenen Materialien in der Werkstatt und auch in der Landbearbeitung die Anwendungstechniken und auch die notwendige arbeitsethische Haltung einübt. Die kolonialpädagogische Theorie hatte in Ansätzen deutlich machen können, daß das gleichsam auf seine Urfunktion zurückgeführte Lernen und Lehren, das also in einen praktischen Zusammenhang eingebettet ist, eindringlicher und nachhaltiger wirkt als das bloß verbale Verfahren.

Grundmodelle der Bildungshilfe

Die Schule ist dieser Konzeption entsprechend ein verheißungsvoller Anfang, der aber dringend der Fortführung und Ergänzung bedarf durch ein vielseitig akzentuiertes erwachsenenbildnerisches Programm der Beratung, der Alphabetisierung, der Arbeitserziehung, der technischen Hilfe u. a. m. Bei der Langfristigkeit aller pädagogischen Vorhaben im Gegensatz zum schnellen Umsatz wirtschaftlicher und technischer Pläne ist es notwendig, schon die erste Generation in die Bildungsarbeit einzubeziehen und nicht erst auf die heranwachsende zweite zu warten. Dieses extensive Verfahren ist schließlich auch darum notwendig, um eine isolierende Wirkung der Elementarbildung auf dem Hintergrund des Analphabetismus der älteren Generation zu vermeiden. Außerdem muß ein Kennzeichen dieser Elementarbildung eine lebenspraktische Orientierung sein, die ihre Auswirkung unmittelbar auf die Umgestaltung der eigenen Lebensverhältnisse findet.

Diese umgreifenderen Ziele werden in den Entwicklungsländern allgemein durch die Grunderziehung und die Dorfentwicklung angestrebt. Dabei handelt es sich um zwei einander ergänzende entwicklungspädagogische Verfahren, deren Vorgeschichte bis in die kolonialpädagogische Praxis zurückreicht. Aber erst durch die Vereinten Nationen und ihre Unterorganisationen — insbesondere durch die UNESCO — wurde diese Entwicklungsarbeit unter den Begriffen *fundamental education* und *community development* weltweit bekannt. Die Übersetzung durch die Begriffe Grunderziehung und Dorfentwicklung ist im wesentlichen angemessen. Dabei ist die Dorfentwicklung als Förderung der sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Verhältnisse in den Siedlungsgemeinschaften von Dorf und Stadt das umfassendere Anliegen, dem auch die Grunderziehung zu dienen hat. Die Grunderziehung ist im wahrsten Wortsinne sozialpädagogisch orientierte Lebenshilfe. Ihre Formen und Ansätze sind so vielgestaltig wie die zu meisternden Notstände und Aufgaben des Lebens. Sie wendet sich in erster Linie an den ganzen Menschen in seinen konkreten Lebenssituationen unter dem Aspekt der Arbeitsverbesserung, Ackerbestellung, Wohnungseinrichtung, Kleinkindererziehung und Freizeitgestaltung.

Diese Grunderziehung ist ein nicht minder großes Abenteuer als es in vielen pädagogischen Utopien beschrieben wird, in denen durch die Macht der Erziehung eine neue Gesellschaftsordnung angestrebt werden soll. Fern von jedem pädagogischen Klischee muß diese Entwicklung unter Berücksichtigung der vorgegebenen Strukturen eingeleitet werden. Soll ein Entwicklungsbruch vermieden werden, so bedarf es der grundsätzlich verschiedenen kulturgeschichtlichen Voraussetzungen entsprechend vielfältig differenzierter Ansätze, die in Uganda anders beschaffen sein müssen als in Nigeria, und in Indien wiederum anders als in Kolumbien. In jedem Falle sind partielle wirtschaftliche und technische Neuerungen wenig erfolgversprechend, wenn sie nicht begriffen werden aus einem neuen Weltverhältnis heraus. Ein animistisch-magisches Lebensverständnis oder ein vom Manichäismus bestimmtes Weltbild sind auf die Dauer nicht zu vereinbaren mit industriellen Aktivitäten. Bei bewußter Rücksichtnahme auf die traditionellen religiösen Einstellungen wird hier im Hinblick auf die ganz anders gearteten Anforderungen in der modernen Wettbewerbswirtschaft manche Entmythologisierung notwendig sein.

Die Bildungshilfe — eine Lebenspädagogik

Gerade dieses Zwischenstadium des Verblassens nicht mehr glaubwürdiger Gebotstafeln ist aber besonders anfällig für die Außenseite der Zivilisation. Daher wird alle Grunderziehung immer im umfassenden Sinne

Lebenspädagogik sein müssen, die nicht nur das technische Manipulieren der Apparaturen lehrt, sondern einen neuen inneren Halt angesichts einer äußerlich gewandelten Welt zu vermitteln versucht. Die Entwicklungshilfe führt daher gerade dort, wo sie sich am pragmatischsten gibt, zurück auf die Frage nach dem Sinn der Entwicklung und des Lebens. Sicherlich werden die Menschen nicht proportional zum steigenden Lebensstandard von selbst glücklicher und innerlich zufriedener; auf jeden Fall nehmen aber Not, Elend, Krankheit und Unwissenheit ab, die auch nicht ohne weiteres ein sicheres Unterpfand zu innerweltlicher Seligkeit sind. Entwicklungshilfe ist darum ein existentielles Problem, das den ganzen Menschen in seinen Lebensumständen betrifft. Sie will in Stufen verwirklicht sein, die dem geweckten neuen Selbst- und Weltverständnis entsprechen; sonst werden Lebensentfremdung und -entwurzelung befürwortet und nicht wirkliche Hilfe, deren Wesen darin besteht, daß sie, wie alle echten erzieherischen Maßnahmen, zur Selbständigkeit führt und sich schrittweise aufhebt. Fachliche Hilfe ist daher auch nicht immer in industrieller Perfektion angebracht; am wirksamsten ist sie, wenn sie unmittelbar auf die Nöte und Möglichkeiten des Landes eingeht, und das ist manchmal mit einem einfachen Webstuhl besser möglich als mit einer vollautomatischen Anlage, und die gußeiserne Pflugschar mit Ochsespann kann als Übergang angebracht sein als die volle Motorisierung.

Soweit nur Demonstrationsindustrien angestrebt werden, kann vieles ein kurzlebiges Aufpflöpfverfahren bleiben. Wenn nicht gleichzeitig die Infrastrukturen sowie die sie pflegende und fortführende Schicht der technisch aufgeschlossenen Arbeiter und der verantwortungsvoll Diensttuenden ausgebildet wird, verblaßt der beabsichtigte Symbolcharakter dieser Industrien sehr schnell wieder. Erst die Hilfe zur Selbsthilfe in den großen und kleinen Lebensfragen vermag ein dauerhaftes Fundament zu legen. Dazu bedarf es der kontinuierlichen fachlichen und menschlichen Verständigung über die Probleme des Alltags; sonst besteht die Gefahr, daß alles wieder überdeckt wird durch traditionell übergewichtige Schablonen, so daß die verheißungsvollen Erfolge der Grunderziehung schon nach wenigen Jahren verlorengehen. Kontrolluntersuchungen über die Alltagsbewährung der Unterweisung wären dringend erforderlich, weil sie die fördernden, aber auch die sperrigen Faktoren, die oft als unschwellige Tabu-Vorstellungen, Dämonen-Hörigkeit, Zaubersprüche u. a. m. wirksam sind, aufdecken können. Die Grunderziehung steht vor einem vielfältigen Aufgabenkreis, der mannigfacher, aber innerlich aufeinander abgestimmter Ansätze zu seiner Lösung bedarf. Daher gilt es ein System kooperierender Hilfen zu entfalten, in dem auch die erzieherischen Kräfte von der Seite mobilisiert werden. Der

als Grunderzieher ausgebildete Landsmann ist den Problemen oft dichter auf der Spur und in seiner Unterweisung stammesnäher als der Ausländer — allerdings nur, wenn es ihm gelingt, eine natürliche und selbstlose Autorität zu entwickeln.

Each one teach one ist ein wirksames Prinzip für diese Notstandspädagogik, weil es ein Maximum an menschlichen Ansätzen und fachlichen Umsetzungen gewährt; aber immer nur unter der Voraussetzung, daß ein mittleres gutes Niveau der Unterweisung nicht gefährdet wird und daß eine kritische Ausstrahlungsstelle und Beobachtungswarte für diese entwicklungspädagogische Pionierarbeit besteht. Derartige Institutionen sind während der letzten 15 Jahre gegründet worden, die beispielhaft die Möglichkeiten und Grenzen dieser Arbeit zu deuten vermögen; dazu gehören in erster Linie die Grunderziehungsseminare, die in den Entwicklungsländern eingerichtet wurden. Als eine modellhafte Repräsentation gelten allgemein die beiden internationalen Seminare von Sirs-el-Layyan im ägyptischen Bezirk Menufia in der Nähe Kairos und Patzcuaro in Mexiko. Obgleich die Voraussetzungen, Aufgaben und Erwartungen verschieden sind, lassen sich einige konstante Züge herausheben, die Entwicklungsgang und Gestalt des Grunderziehers anzudeuten vermögen. Neben dem erlernten Grundberuf als Landwirt, Handwerker, Techniker u. a. werden im Seminar die Sozialwissenschaften und Sprachen studiert, aber stets im Hinblick auf die konkreten Aufgaben als Grunderzieher. Dabei spielen die Feldstudien und Vorübungen an Modellfällen eine große Rolle, weil sie am analysierten praktischen Notstand die Probleme dieser Arbeit und ihre Meisterung am nachhaltigsten zu offenbaren vermögen.

Das Friedenskorps

Der Grunderzieher als der Typ innerweltlicher Bewährung durch die praktische Nächstenhilfe in den Entbehrungsländern könnte in unserer, an wegweisenden Beispielen so armen Zeit eine der bezeichnendsten Figuren werden. Als ein moderner Repräsentant sozialerzieherischer Verantwortung, der für geistige Mündigkeit und soziale Reife als Unterpfand eines demokratischen Staatsgefüges erwachsenenbildnerisch wirkt, könnte er gerade für die Jugend in allen Erdteilen ein echte Orientierungskraft vermitteln. Wichtig ist es dabei, daß der sich entzündende Idealismus einen konkreten Aufgabenbereich findet und sich nicht ausschließlich literarisch deklamierend und kritisierend ausdrückt. Während noch die Jugendbewegung aus einer Abwehrhaltung ihr eigenes Reich nach selbstgeschaffenen Gesetzen eigenwillig von der konventionellen Kulturwelt auszugrenzen suchte, entsteht

hier die große Möglichkeit, dem jugendlichen Elan für die frische, schöpferische Tat ein Bewährungsfeld zu öffnen, das einer neuen Gesellschaft dient und dennoch nicht im Gegensatz zum Hergebrachten steht.

Dazu bietet der Deutsche Entwicklungsdienst eine einmalige zeitgeschichtliche Möglichkeit, die gerade auf eine realistische Jugend eine große Anziehungskraft ausüben muß. Wenn diese Jugend bei aufklärenden und werbenden Vorträgen über das Friedenskorps sich noch abwartend verhält und statt spontaner Zustimmung zunächst einmal mehr fragt nach den wirtschaftlichen Möglichkeiten, dem Verhältnis zum Wehrdienst und den beruflichen Aussichten nach der Rückkehr, so sollte das nicht ohne weiteres als Beleg für eine skeptische Grundhaltung betrachtet werden. Auf dem noch allzu lebendigen Hintergrund leidenschaftlicher Bekenntnisse und heroischer Bankrotte ist diese konkretistisch abwägende Einstellung verständlich, der es im sondierten Feld aus echtem Anlaß nie an opferbereitem Einsatzwillen mangelt, wie viele ohne große Geste abgelegte Beispiele beweisen. Die Jugend wird daher diesen Aufruf zur weltweiten Hilfe ernstnehmen und ihm folgen, sobald hinter dem vordergründigen Appell die Echtheit des Anliegens deutlich wird. Da das Aufgabenfeld ein großes pädagogisches Wagnis ist, sollte die Vorbereitung sehr sorgfältig sein und möglichst alle Unbekannten ausklammern. Das beginnt mit der gründlichen Auslese, wobei sowohl die fachliche als auch die charakterliche Eignung eingehend berücksichtigt werden müßten, denn die bloß reisehungrigen oder abenteuernden Naturen wären eine nicht tragbare Belastung für die Entwicklungshilfe.

In dieser Hinsicht gilt es die Erfahrungen, im Rahmen des Peace Corps der Vereinigten Staaten von Nordamerika kritisch zu sichten. Die Idee der Friedenssicherung durch soziale Hilfe ist nicht neu, sondern reicht weit in die Geschichte bis zu den pädagogischen Utopien von Thomas Carlyle und John Ruskin zurück; sie besitzt selbst im nordamerikanischen Raum in den Forderungen von Präsident Theodore Roosevelt und William James nach sozialerzieherisch produktiver Gestaltung der Militärdienstpflicht verwandte Formen als Vorläufer. Dennoch ist die Ausprägung dieser Aufgaben und Ziele zu einer umgreifenden Bewegung mit festen Gesetzen ohne Beispiel. Dazu sind die folgenden wesentlichen kulturpolitischen Entwicklungsstadien zu nennen: der Vorschlag von Heinz Rollmann 1954 zur Bildung einer „Peace Army“ in seinem Buche „World Construction“, 1958 der Plan von R. Sargent Shriver zur Bildung eines „Youth-Corps“ im Rahmen des People-to-People-Program von Präsident Eisenhower, 3. November 1960 grundsätzliche Stellungnahme Kennedys in San Francisco zum Peace Corps und schließlich am 22. September 1961 Verabschiedung des Gesetzes über die Gestaltung des Peace Corps durch den Kongreß.

Seither hat das Peace Corps in vielen Teilen der Entwicklungsländer Bewährungsproben abgelegt, die Anregungen für die laufende Umgestaltung der Ausbildungsprogramme vermitteln können. Wenn diese Programme auch wesentlich an den Entwicklungsprojekten orientiert sind, so enthalten sie doch alle einen sprachlichen, technischen, sozialwissenschaftlichen Grundlehrgang, der allgemein 12 Wochen dauert und eine Ergänzung durch Einsätze im überwachten Feld in den Entwicklungsländern findet. Das Peace Corps wird von R. Sargent Shriver, dem Schwager John F. Kennedys, zweifellos mit dem Ziel geleitet, einer elitären Gruppe die Möglichkeit selbstloser Bewährung im Dienste einer Menschheitsaufgabe zu eröffnen, um dadurch das Entwicklungsproblem angemessener zu fördern, als es unter kommerziellen Gesichtspunkten je möglich wäre. Das zweite, nicht minder wichtige Anliegen ist die Heranbildung einer für die Fragen der Weltpolitik aufgeschlossenen und verantwortungsbewußten Führungsschicht, die ihre Global Vision in der entwicklungspolitischen Kontaktlinie gewonnen hat. Die Bedeutung des Peace Corps liegt im Hinblick auf unsere Fragestellung darin, daß der grunderzieherische Aspekt sehr streng gewahrt wird — mag nun die Tätigkeit als Architekt, Techniker, in einem sozialpflegerischen oder medizinischen Beruf ausgeübt werden.

Diese jungen Formen der Entwicklungshilfe bedürfen einer sehr kritischen Beobachtung, denn seit dem Buche von Lederer/Burdick: „The ugly American“ weiß man es ganz bestimmt, daß Hilfe nicht ohne weiteres Freunde wirbt. Ob das Heer der Friedenskörps-Angehörigen eine entscheidende Wendung bringen wird, bleibt abzuwarten. Das Pionierbewußtsein, das diesen modernen Kreuzfahrern gepredigt wird, kann leicht zu einer Belastung für das schonungsbedürftige Selbstbewußtsein der Entwicklungsvölker werden. Gegenwärtig gehören dem Friedenskörps 7 200 freiwillige Helfer an; bis zum Herbst dieses Jahres soll die Zahl auf 10 500 und bis zum Herbst 1965 auf 14 000 Mitglieder erhöht werden. Bisher wirken die Angehörigen des Friedenskörps in 46 Ländern⁷⁾. Diese organisierte Massenhilfe als „fellowship of pain“, wie sie von Dr. Tom Dooley entwickelt und als ethisches Leitmotiv in das „Peace Corps“ eingegangen ist, birgt immer schon eine eigene Problematik. Sie besteht einmal in der berechtigten Frage, wieweit die Angehörigen des Peace Corps trotz gründlicher Vorübung zu einer glaubwürdigen existentiellen Partnerschaft fähig sind und ob diese lebensmäßige Nähe dem Rat und der Hilfe wirklich den größeren Nachdruck verleiht. Schließlich hängt die erhoffte Wirksamkeit des schlicht vorgelebten Beispiels we-

7 Vgl. hierzu den Bericht vom 25. April 1964 in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung über den Empfang von Robert Sargent Shriver im Bundespräsidialamt.

sentlich von dem Verhältnis ab, das die Angehörigen des Peace Corps zu den Mitgliedern der diplomatischen und wirtschaftlichen Missionen finden. Eine offensichtliche Gegensätzlichkeit könnte die gesamte Arbeit jedenfalls stark in Frage stellen.

Der Deutsche Entwicklungsdienst

Auf dem Hintergrund dieser ersten Erfahrungen mit dem Peace Corps wurde am 24. Juni 1963 die Gründungsurkunde des Deutschen Entwicklungsdienstes unterzeichnet. Dieser Zusammenhang zeigte sich deutlich in den Ansprachen des Bundespräsidenten, des Bundesministers Walter Scheel, des Staatssekretärs Vialon; seinen sichtbaren Ausdruck fand er durch die Anwesenheit Präsident Kennedys⁸). Es ist daher bezeichnend, daß der Bundespräsident als Leitmotiv seiner Rede den Grundgedanken aus der Wegweisung Kennedys bei dem Gründungsakt des Peace Corps wählte: „Den Völkern in den Hütten und Dörfern der halben Welt, die die Ketten der Massenarmut abstreifen wollen, versprechen wir, so lange zu helfen, bis sie sich selbst helfen können. Wir tun es, weil es rechtens ist. Wenn eine freie Gesellschaft den vielen nicht helfen kann, die arm sind, wird sie niemals die wenigen retten können, die reich sind“.

Damit ist ein glückliches Motto für diese wahrhaft übernationale Aufgabe geprägt, die der Besten unserer Jugend würdig ist. Die Gründung des Deutschen Entwicklungsdienstes, „als ein neues, vielleicht das wichtigste Instrument unserer Entwicklungspolitik“, wie Bundesminister Scheel betont, leitet eine neue Phase ein. Ein wesentlicher Teil der Vorarbeit und -sichtung wurde von Dipl.-Ing. J. W. Funke, dem Vorsitzenden des Vereins „Lernen und Helfen in Übersee“, im Zusammenwirken mit den Verantwortlichen der Entwicklungsdienste im kirchlichen Raum, in den Jugendgruppen und den Studentenverbänden geleistet.

Angesichts der ersten Einsätze wird es notwendig, Ausbildung und Aufgabenbereich für den Deutschen Entwicklungsdienst sehr realistisch und möglichst bis ins einzelne zu klären. Vieles wird erst im Zusammenhang mit den wachsenden Erfahrungen im gut vorbereiteten Wirkungsfeld bündig werden. In dieser frühen Stunde ohne breitere praktische Erfahrungen können zunächst nur Leitlinien entwickelt werden, deren wesentliche Tugend eine eindeutige und konkrete Klärung der bevorstehenden praktischen Entwicklungseinsätze ist, die indessen auch elastisch genug bleiben muß, um der wachsenden Erfahrung entsprechend Modifikationen zu vertragen. Un-

⁸ Vgl. hierzu den Abdruck der Ansprachen und den Bericht: Die Gründung des Deutschen Entwicklungsdienstes, in: Auslandskurier, Juni 1963, S. 13–16.

ter diesem Aspekt muß die Bestimmung der Aufgabenbereiche für den Entwicklungshelfer gesehen werden, der demnach mithelfen soll bei „landwirtschaftlichen, handwerklichen, hauswirtschaftlichen und gesundheitlichen Beratungs- und Betreuungsdiensten, Genossenschaften und anderen Einrichtungen der Selbsthilfe. — Community Development (sozialer, wirtschaftlicher, kultureller und hygienischer Entwicklung von Dörfern und Stadtbezirken). — Ausbildungseinrichtungen für Berufe, die einem dringenden Bedürfnis des Landes entsprechen, zum Beispiel Gewerbe- und Berufsschulen, Landwirtschaftsschulen und Lehrwerkstätten. — Programmen der Erwachsenenbildung der Jugend- und Sozialarbeit, die eine Heranführung der traditionell orientierten Bevölkerung an die Erfordernisse der modernen Zivilisation zum Ziele haben“⁹⁾.

Dieser hier skizzierte Aufgabenbereich enthält trotz des präliminarischen Charakters einige grundsätzliche Daten. Zunächst bringt er die Bestätigung, daß die Angehörigen der mittleren Berufe zu lebenspraktischer, handwerklicher und sozialer Hilfeleistung die Kerntruppe des Deutschen Entwicklungsdienstes bilden werden. Eine wesentliche Aufgabe besteht offensichtlich in der Humanisierung der technischen Projekte sowie in der sozialerzieherischen Übersetzung und Auslegung moderner Formen der Lebensgestaltung vom individuellen Bereich der Arbeits- und Wohnungsgestaltung bis in die Bezirke öffentlichen Lebens in Dorf und Stadt. Dabei sind die sozialerzieherischen Akzente unverkennbar, so daß von hierher die beiden Phasen des Ausbildungskurses zu befragen wären.

Wegen der großen Bedeutung dieser Frage führen wir auch hier zunächst den Text an: „Im *Grundkurs* von 8 Wochen werden die Entwicklungshelfer in ihre Aufgabe in Entwicklungsländern eingeführt. In jeweils 60 Wochenstunden werden folgende größere Fachgebiete behandelt: Sprachausbildung, Entwicklungsländer — Entwicklungshilfe, Entwicklungshelfer im Entwicklungsland, Deutschlandkunde und politische Bildung, Tropenkrankheiten, Tropenhygiene, Welt im Wandel (regionale und globale Integrationsbewegung), Arbeitspädagogik, Sport und musische Bildung.“ Ergänzend heißt es über den zweiten Ausbildungsabschnitt: „Der *Spezialkurs* von 4 Wochen schließt sich unmittelbar an den Grundkurs an. Er bereitet die Entwicklungshelfer auf ihre besondere Aufgabe im Projekt vor. Es stehen 240 Stunden zur Verfügung, die auf folgende Fachgebiete verteilt sind: Sprachausbildung, Länderkundliche Vorbereitung und Einführung in die Lebensverhältnisse am Projektort, Arbeitseinsatz im Beruf (Arbeitspädagogik „on-the-job-training“).“¹⁰⁾

9 Vgl. Deutscher Entwicklungsdienst. Information (23. April 1964), S. 3.

10 Deutscher Entwicklungsdienst. Information (23. April 1964), S. 1 und 2.

Zunächst fällt die Kürze des Ausbildungsganges auf, — ein Eindruck, der sich auch durch den berechtigten Hinweis, daß die ersten Monate des Einsatzes noch eine Fortführung der theoretischen Studien unter veränderten Voraussetzungen in der entwicklungshelferischen Situation sind, nicht völlig aufheben läßt. Gewiß, die vorwiegend praktisch bewährten jungen Menschen verlangen im Hinblick auf die vielfältige Herausforderung durch Not und Elend nach wirkungsvoller Tätigkeit im praktischen Einsatz. Aber gerade die Wirksamkeit der Arbeit im Entwicklungsland wird in hohem Maße von der vermittelten Grundbildung abhängen. Selbst der bewährte Fachmann kann erst dann gute Entwicklungshilfe leisten, wenn er einerseits mit den Grundfragen des Lebens und der Arbeit, den Sitten, Gebräuchen, religiösen Grundvorstellungen und der Sprache vertraut ist sowie andererseits die grund- und sozialerzieherischen Methoden kennt.

Gerade den grund- und sozialerzieherischen Schwerpunkten in den Tätigkeitsbereichen entsprechend, müßte die pädagogische Fragestellung in bewußter entfalteter Form im Ausbildungskurs vertreten sein. Eine sozialerzieherische Praxis setzt ein Vertrautsein mit den sozialpädagogischen Einsichten und sozialerzieherischen Methoden im elementaren Sinne voraus, wenn sie sich nicht den Gefahren des Dilettantismus aussetzen will. Das gilt auch von den Aufgaben und Methoden der Erwachsenenbildung, deren Umsetzung auf das relativ unbekannte Feld des Entwicklungsdienstes wenigstens durch ein Problembewußtsein im Hinblick auf die Fragestellung im eigenen Lande abgesichert sein sollte.

Wenn in beiden Ausbildungskursen dagegen die Arbeitspädagogik erwähnt wird, so sollte es in der Überzeugung geschehen, daß es sich hier um eine sehr komplexe Disziplin handelt, die zusammen mit der Betriebspädagogik als Forschungsrichtung der Wirtschaftspädagogik das Verhältnis des Menschen zur Arbeit in seinen vielfältigen Formen zu klären versucht; das on-the-job-training ist als Kurzlehrgang durchaus vertretbar, aber in seiner sehr speziellen Problematik erst auf dem breiteren wirtschaftspädagogischen Hintergrund verständlich. Dabei wird es sich nur um eine Einführung in die Fragestellung handeln können, die indessen grundsätzlich genug sein muß, um selbst die unteren Ränder dieser schwierigen Praxis, die immer Not und Elend bergen, ertragen und gestalten zu können. Aber gerade die Erfahrungen der ersten Einsätze sollten kritisch geprüft werden als mögliches Korrektiv für die weitere Ausgestaltung des Lehrgangs.

Daher sollten die ersten Einsätze klein gehalten werden und ausgesprochen den Charakter der Aufklärungsunternehmung tragen, die sogleich als Leitstudie eine wissenschaftliche Auswertung erfährt. Die Absicht einer schrittweisen Entfaltung des Deutschen Entwicklungsdienstes bestätigt sich darin,

daß am 24. April 1964 die ersten 34 Entwicklungshelfer ihre Verträge erhalten haben. Bis zum Herbst sollen nach einem im Mai beginnenden dreimonatigen Ausbildungskurs 130 deutsche Entwicklungshelfer nach Tanganjika, Libyen, Indien, Afghanistan und Chile gesandt werden, um als mittlere Schicht von Fachkräften fachlich und sozialerzieherisch transformierend zu wirken. Diese Mittlerrolle wird besonders von Staatssekretär Vialon zum Ausdruck gebracht: „... die Überwindung des hierarchischen Lehrer-Schüler-Gefälles durch selbstverständliche Bereitschaft, nicht nur zu helfen, sondern auch zu lernen, offen zu sein für andere Denkweisen und Leistungen und vieles andere.“¹¹⁾ Die Bindung dieser Einsätze an größere Projekte mit der Zielstellung, aus den mittleren Positionen die wichtigen arbeitspädagogischen und erwachsenenbildnerischen Funktionen wahrzunehmen, gewährt im überschaubaren Lebensbereich eine wesentliche Beständigkeit der Bemühungen. Die Arbeitserziehung ist auch in den Entbehrungsländern – soweit sie ernsthaft eine Entwicklung anstreben – eine existentiell zentrale Situation und darum ein besonders günstiger Ausgangspunkt für das Lernen. Nach dem Gesetz der lebensnahen Impulse und ihrer Übertragung auf andere subtilere Bereiche können diese arbeitspädagogischen Fragestellungen am wirkungsvollsten hinführen zu einer Erörterung der Probleme der Familie, Freizeitgestaltung, Kindererziehung u. a. m.

Wegen der inneren Verflochtenheit der entwicklungspädagogischen Fragen sollten sie durch eine möglichst repräsentative Gruppe wahrgenommen werden. Der geballte Einsatz, soweit die eigentlich entwicklungspädagogischen Impulse im klärenden Gespräche immer wieder aufgeladen werden, ist am nachhaltigsten. Gerade die konkrete Arbeitssituation im Dienste laufender Projekte bildet eine günstige Voraussetzung für die erzieherischen Absichten im weiteren erwachsenenbildnerischen Sinne. Dabei vermag die mittlere Schicht der Fachkräfte diese Bestrebungen von Mensch zu Mensch in die Breite zu tragen und damit von unten her eine wesentliche Stärkung der pädagogischen Infrastruktur zu erwirken. Dazu bedarf es aber ergänzend zur Schicht der Facharbeiter vornehmlich des Sozialteams, dem Arzt, Fürsorgerin, Krankenschwester und Kindergärtnerin angehören.

Jugend und Entwicklungsdienst

Die Jugend ist die Zeit des Aufbruchs, die zur Klärung des Selbstverständnisses des eigenen Weges mit angemessenen Aufgaben bedarf. Werden in einer geschlossenen Gesellschaft diese Ziele nicht sichtbar oder nicht

11 Aufgaben und Aufbau des Deutschen Entwicklungsdienstes. in: Auslandskurier, Juni 1963, S. 15.

realisierbar, so kommt es aus einer drangvollen inneren Negation zu Ausbrüchen, die notwendig in eine oppositionell errichtete eigene Welt mit eigenen Gesetzen führen. Die Geschichte der Jugendgenerationen vermöchte ein beredtes Zeugnis von der Vielfalt derartiger Sezessionen abzulegen. Die besondere Tragik der gegenwärtigen Jugendgeneration ist es, daß sie auf dem Hintergrund der noch nicht restlos aufgearbeiteten jüngsten Vergangenheit immer wieder gemessen wird an der vermeintlichen inneren Geschlossenheit der Jugendbewegung und dem tiefen Lebensernst der nach 1945 heimgekehrten Kriegsteilnehmer, die in unseren Hochschulen und in der Arbeitswelt opferbereit und aufgeschlossen den Grund für eine bessere Zukunft legten.

Dagegen gilt die gegenwärtige Jugendgeneration allgemein als weniger tatbereit und vorsichtig abwägend vor allem auf die Wahrung des eigenen freiheitlichen Raumes bedacht. Da dieser Generation ein eigentliches Ethos und damit eine tragfähige Lebensmotivierung fehlt, drückt sich der dunkel bleibende Lebensdrang vornehmlich in einem vordergründigen Erfolgsstreben aus, wobei die Positionswerte ohne eigentliches Empfinden für einen entsprechenden geistig-geselligen Stil oder für eine rückbindende politische Verantwortung in erster Linie zur Sicherung des Zivilisationskomforts erstrebenswert erscheinen. Daß dieses Bild einseitig ist, indem es die in der Situation des Übergangs immer schon angelegte und notwendige Aufgabe des Sich-Distanzierens und Infragestellens überzeichnet und die ebenfalls angelegten Züge einer realistischen Grundeinstellung und sozialen Opferbereitschaft in begründeten Fällen unterbewertet, weil sie weniger schaustellerisch vor aller Augen sind, hängt mit dem recht sensationssüchtigen Verhältnis unserer Zeit zur Jugendfrage zusammen.

Die sozialen Kräfte der Jugend, wie sie sich im Katastrophendienst, in Hilfsaktionen für die in Not geratenen Menschen sowie in den vielfältigen vom Bundesjugendplan angeregten Aktivitäten zeigten, sind in dieser Generation nicht minder stark und verheißungsvoll. Das ist um so erstaunlicher in einer Wohlstandsgesellschaft, in der das mannigfach verkleidete Schuldbewußtsein der Elterngeneration allzu oft das Generationsverhältnis belastet und die echte Autorität gefährdet. Entscheidendes wird daher von den jugendgemäßen und doch attraktiven Zielen abhängen, die dieser Jugend gestellt werden. Dabei könnte dem Deutschen Entwicklungsdienst eine zentrale Bedeutung zukommen, wenn er frei von romantischem Fernweh und kosmopolitischen Spekulationen der Jugend eine begrenzte sozialerzieherische Aufgabe stellt. Dieses Ziel würde in jedem Falle inmitten unserer technischen Wirklichkeit ein verlockendes Wagnis in einem fernen Erdteil darstellen. Daß junge Menschen während ihres Bildungsganges auch

gewagt sein sollen und wollen, hat nach den vielfältigen Beispielen Rousseaus auch Herbart gefordert. Seither ist das Wagnis in den verschiedenen Erscheinungs- und Auslegungsformen von der pädagogischen Reise als dem Tor zur Bildungswelt über die Fahrt und das Trampen der Jugendbewegten bzw. welthungrigen Modernen unserer Tage bis hin zu den pädagogisch gesicherten Formen der Klassenreise und des Schüleraustausches in der Bildungsgeschichte anzutreffen.¹²⁾ Das erzieherisch geplante Wagnis steht unter dem Paradoxon, daß der Ausbruch aus der pädagogischen Provinz, deren Prototyp die Schule schlechthin ist, in die überraschend vielfältigen Formen der weiten Welt nur scheinbar unkontrolliert ist, aber faktisch eingehend vorbedacht wurde. Die Art dieser natürlichen Erziehung, die subjektiv gesehen der Gunst des Augenblicks vieles überläßt und die objektiv dennoch alles bis ins einzelne pädagogisch arrangiert hat, um diese scheinbar flüchtigen Begegnungen zum Lehrmeister werden zu lassen, hat Rousseau meisterhaft entwickelt.

Unter dem Einfluß Rousseaus wurde dann in großer Erfindungsgabe die gewagte Episode in vielfältigen Formen als das ganz Andere in pädagogisch gezähmter Form ergänzend in die Schule einbezogen. Die Abstimmung von Naturformen und Kunstformen der Bildung aufeinander ist seither eine Aufgabe, die bei der Gestaltung jedes Lehrgangs bedacht sein will. Dabei spielt die oppositionelle Infragestellung der schulischen Systematik unter Befürwortung der freien Formen des Lernens und Lehrens unter dem Motto: „Das Leben bildet“ immer wieder eine befreiende Rolle, die Abstand gewährt von dem Druck des bloß Repetierbaren.

Die Jugendbewegung ist eine derartige elementare Auflehnung gegen die Passionsgeschichte des Schuljochs, das das Wunder des Lernens vor den großen fordernden Fragen und Aufgaben des Lebens in den bloßen Paragraphen des Lehrbuchs aufhebt. Aber schon die Bewegung der Landerziehungsheime versuchte die unmittelbaren und starken Impulse wieder in eine Schule hineinzunehmen, die die Jugend bewußt mit den vielfältigen Formen des Lebens konfrontiert. So finden wir Hermann Lietz im Kreise seiner Jugendlichen auf den Reisen in die große Welt: auf den Eisenschiffen nach Skandinavien, mit dem Rad auf der Pariser Weltausstellung, in Ägypten u. a. m. Das Ziel ist die Persönlichkeitsbildung durch freie Weltbegegnung im pädagogisch überschaubaren Feld, das die charakterlichen Tugenden, wie Standhaftigkeit, Opfermut und Weltverständnis erproben soll.

12 Über die Reise als Bildungsmöglichkeit vgl. Hermann Röhrs, Vom Sinn des Reisens. in: Die Sammlung, 10. Jg., 1955, S. 382–394.

Diese Form der Charakterbildung ist ein wesentliches Ergebnis des pädagogisch gestalteten Wagnisses, dem in den freien Schulen und insbesondere in den Landerziehungsheimen eine große Bedeutung zugemessen wird. In diesem Zusammenhang muß auch die Kurzschule gesehen und gewürdigt werden, die sich nach Anregungen Kurt Hahns zu einem besonderen pädagogischen Bewährungsfeld entwickelt hat. Wenn dahinter auch die Erfahrungen Lietzens stehen, so ist an dem Lehrgang der Kurzschule doch neu, daß die Charaktererziehung in den typischen Formen der Mutprobe, Körperertüchtigung, Kameradschaft bewußt Vorstufe ist für den Ernstfall im Dienste des Nächsten. Damit ist hier ein Modell entwickelt, das gerade durch seine jugendnahe Motivation viele Anregungen für die Ausgestaltung des Ausbildungskurses für die deutschen Entwicklungshelfer vermitteln kann. Daß dieser Lehrgang schon vielfältig auf internationalem Feld erprobt wurde und neuerdings sogar von seiten eines Entwicklungslandes in Malaysia in sinnvoll übersetzter Form übernommen wird, ist dafür eine günstige Voraussetzung.

Überhaupt wird es außerordentlich wichtig sein, daß für den Entwicklungsdienst das Ziel einer weltweiten und -vereinenden Bewegung klar zum Ausdruck kommt, um den international verpflichtenden und selbstlosen Grundzug dieser Arbeit zu stärken. Darum erscheint es auch wesentlich, daran zu erinnern, daß außer der Bundesrepublik auch Frankreich, England, die Niederlande, Belgien, die Schweiz und die skandinavischen Länder Freiwilligenkorps für den Einsatz in Entwicklungsländern gegründet haben. Darüber hinaus planen Japan und Israel verwandte Einrichtungen, und selbst von den Entwicklungsländern haben Kenia, Jamaika, die Philippinen, Nordrhodesien und Thailand den Einsatz eigener Freiwilligendienste bekanntgegeben.

Angesichts dieser globalen Bestrebungen sollten schon heute Möglichkeiten geprüft werden, wie in begründeten Fällen die Vorbereitung und der Einsatz der Freiwilligen über die provinziell anmutende nationale Ebene hinausgeführt werden können. Dann wäre auch den, selbst auf dem übernationalen Forum leicht wiederkehrenden Versuchen politischer Missionierung eine natürliche Grenze gesetzt. „Lernen und Helfen in Übersee“ ist in jedem Fall ein glaubwürdiges Motto für diese Arbeit, weil verantwortungsvolles Helfen und Lehren immer die glücklichsten Voraussetzungen für das Lernen des eigenen Menschwerdens und -seins sind.

„What new literates can read“

von Gottfried Hausmann

In den partnerschaftlichen Beziehungen zwischen den Industrieländern und den Entwicklungsländern haben während der letzten 3—4 Jahre die Aufgaben der Bildungshilfe einen immer höheren Prioritätsrang gewonnen. Das hatte zur Folge, daß allenthalben die Vergleichende Erziehungswissenschaft („Comparative Education“) in die Lösung aktueller Probleme eingeschaltet wurde.

In der Bundesrepublik sind außer dem Bundesministerium für Wirtschaftliche Zusammenarbeit eine Reihe von Institutionen entstanden, die sich im Zusammenhang der Entwicklungshilfe auch oder vornehmlich mit Projekten der Bildungshilfe befassen. Der Beitrag der Pädagogik zu dieser Arbeit soll nachstehend durch den gekürzten Abdruck eines ursprünglich in englischer Sprache vorgelegten Textes illustriert werden, der im April 1964 während des ersten Seminars im „Berlin Institute for Mass Communication in Developing Countries“ bei einer zweitägigen Arbeit als „Working Paper“ benutzt worden ist.

Bei der Ausarbeitung dieser Arbeitsunterlage war zu berücksichtigen, daß die Seminarteilnehmer (10 junge afrikanische Journalisten aus Nigeria, Kamerun, Kenia und Mauritius, darunter eine Frau) nicht pädagogisch vorgebildet waren und z. T. nur über gebrauchssprachliche Englischkenntnisse verfügten.

Die gewählte Darstellungsform — gegenständlich einfach, ohne allzu „terrible simplification“ — hatte sich bei ähnlichen Veranstaltungen mit Experten aus Entwicklungsländern als zweckmäßig erwiesen. Sie hatte sich zuletzt noch im März 1964 während eines von der Deutschen Stiftung für Entwicklungsländer in Berlin-Tegel veranstalteten internationalen Seminars über „Education and Information by Radio and Television“ bewährt (Teilnehmer an diesem Seminar waren 22 Delegierte aus Ceylon, Indonesien, Korea, Malaysia, Nepal, Pakistan, den Philippinen, der chinesischen Republik, Thailand und Vietnam).

Das im letzten Abschnitt der Arbeitsunterlage erwähnte Bilderhilfssprachverfahren soll demnächst in einem „Pilotprojekt“ weiterentwickelt werden, das gegenwärtig in Costa Rica anläuft und mit Unterstützung u. a. des Deutschen Entwicklungsdienstes (DED), des Deutschen Volkshochschulverbandes, des Instituts für Lern- Lehr- und Bildungsmittel in Berlin und unter Beratung durch die Abteilung für Vergleichende Erziehungswissenschaft am Seminar für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg vom Instituto Centroamericano de Extension de la Cultura (ICECU) von San José aus durchgeführt werden soll.

1.

Vor etwa 5 000 Jahren ging die Menschheit an einzelnen Stellen aus prähistorischer Urkultur in geschichtliche Hochkultur über. In den großen Stromtälern Chinas, Indiens, Mesopotamiens und Ägyptens entstanden die

ersten Städte und Staaten. Hier wurde auch die Kunst des Schreibens und Rechnens erfunden und entwickelt. Sie blieb noch auf wenige Menschen beschränkt. Wo sich aber gesellschaftliche Großorganisationen bildeten, wo die Technik zu industrieller Produktion führte, wurde es nötig, daß alle Staatsbürger und die Angehörigen aller Berufe lesen und schreiben lernten. Dieses gesellschaftliche Bedürfnis führte seit dem 18. Jahrhundert in allen Industrieländern — zunächst in Europa und Nordamerika — zum Ausbau eines allgemeinen Elementarschulwesens.



Nach dem 2. Weltkrieg stehen die jungen selbständigen Staaten vor der Aufgabe, zu modernen gesellschaftlichen Organisations- und Produktionsformen überzugehen und müssen dabei auch ein Erziehungs- und Schulsystem aufgebaut. Inzwischen sind aber das Verkehrswesen und der Apparat der Massenkommunikationsmittel global geworden. Daher stehen den Entwicklungsländern für die Erziehung von vornherein nicht nur die traditionellen Informationsmittel der Schrift und der Ziffer, sondern auch die technisch hochdifferenzierten Möglichkeiten des Buchdrucks, der Presse, des Films, des Rundfunks und des Fernsehens zur Verfügung.

Diese Situation ist in der Geschichte der Menschheit neuartig. Sie bietet große Chancen, aber auch große Gefahren. Die Anwendung dieser Mittel in den Entwicklungsländern ist ein Experiment, das sorgfältig geplant und vorsichtig durchgeführt werden muß.

2.

Allgemein gilt der Analphabetismus im Zeitalter der Industrie und Technik als Anachronismus. Daher halten viele Experten den Kampf gegen den Analphabetismus für die wichtigste Aufgabe der Entwicklungsländer. Diese Auffassung wurde auf dem Weltkongreß über den Analphabetismus in Rom 1962 besonders von der USSR, den europäischen Oststaaten, von Kuba, Venezuela und Indonesien vertreten. Andere Experten waren der Auffassung, daß zunächst der Kampf gegen die allgemeine Unwissenheit über Ernährung, Hygiene, rationelle Produktionsweisen das Wichtigste sei. Sie schlugen daher vor, mit grundlegender Erziehung (fundamental education) zu beginnen und erst dann den Kampf gegen den Analphabetismus folgen zu lassen. Diese Auffassung wurde in Rom von der UNESCO unterstützt. Dabei kann auf Erfahrungen mit vielen Dorfbewohnern hingewiesen werden, die — nachdem sie schreiben und lesen gelernt hatten — ihre Dörfer verlassen haben und in große Städte gezogen sind, wo sie dann nur

noch elender und unzufriedener leben konnten. Niemand bestreitet aber, daß möglichst bald überall auf der Erde alle Menschen lesen und schreiben lernen müssen. Problematisch ist nur, wie dabei am besten vorzugehen ist.

3.

Die erste und bisher einzige umfassende Schätzung über den Analphabetismus wurde nach dem Stand von 1950 von der UNESCO im Jahre 1955 veröffentlicht. Sie berücksichtigt 198 Länder mit einer Gesamtbevölkerung von 2 496 Millionen Menschen. Davon waren 1 587 Mill. 15 Jahre und älter. Unter diesen konnten rund 700 Mill. weder schreiben noch lesen. Im Welt-durchschnitt waren also 43—45 % aller Erwachsenen Analphabeten.

Nach Kontinenten aufgeteilt ergab sich folgende Übersicht:

	erwachsene Analphabeten in Mill.	% Erwachsene Gesamtbevölkerung
Afrika	98—101	80—85 %
Nord-Amerika	4— 5	3— 4 %
Mittel-Amerika	12— 13	40—42 %
Süd-Amerika	28— 29	42—44 %
Asien	510—540	60—65 %
Europa	22— 25	7— 9 %
Ozeanien	1	10—11 %
USSR	6— 11	5—10 %

Seit 1950 hat sich die Menschheit stark vermehrt und wird weiterhin an-wachsen. Nach neueren Schätzungen ergibt sich folgende Entwicklung:

	1955	1965	1975
Gesamtbevölkerung	2 690	3 180	3 850
Afrika	216	263	331
Nord-Amerika	240	286	339
Mittel-Amerika	125	158	204
Süd-Amerika			
Asien	1 490	1 790	2 210
Europa	409	440	476
Ozeanien	14,7	17,9	21
USSR	197	234	275

Da überall der Analphabetismus bekämpft wird, ist der Prozentsatz der Analphabeten sicherlich erheblich gesunken. Die absolute Zahl dürfte aber immer noch bei 700 Mill. liegen. Trotz aller Anstrengungen wird diese Zahl

in den nächsten Jahren aber weiter ansteigen. Denn die Zahl der Kinder im Schulalter, die keine Gelegenheit haben, Schulen zu besuchen, beträgt gegenwärtig etwa 350 Mill. Sobald sie 15 Jahre alt werden, erhöhen sie die Zahl der erwachsenen Analphabeten. Dies ist zur Zeit bei 20–25 Mill. jungen Menschen der Fall. Es wird nicht möglich sein, in den nächsten 15 Jahren, insbesondere für die Entwicklungsländer, die nötigen Lehrer (10–15 Mill.) auszubilden. Daher müssen unter den Erwachsenen auch weiterhin große Anstrengungen im Kampf gegen das Analphabetentum gemacht werden, soll die Zahl der Analphabeten von heute 700 Mill. bis 1980 nicht auf 800 Mill. ansteigen.

4.

Beim Unterricht erwachsener Analphabeten werden heute in der Regel nicht mehr dieselben Methoden wie in der traditionellen Elementarschule angewandt. Es sind neuartige Verfahren entwickelt worden, die für Erwachsene besser geeignet sind. Drei besonders bekannt gewordene Methoden sind folgende:

1. Die sog. „Fibelfeldzüge“ des Dr. Frank Laubach nach dem Grundsatz des „Each one teach one“. Dr. Laubach wirkte seit 1915 als amerikanischer Missionar auf den Philippinen. Hier begann er 1930 mit der Zusammenstellung von Leselernkarten für die analphabetischen Eingeborenen. Er ging dabei von kurzen „Schlüsselwort“-Listen aus. Bis 1935 lag solches „Fibel“-Material für 21 Stammesdialekte vor. Später baute Dr. Laubach die Leselernkarten zu Bild-Wort-Tafeln aus und benutzte sie in einem nach dem „Schneeballsystem“ angelegten wechselseitigen Unterricht. Bei diesem Verfahren werden nebeneinander Bilder, Wörter und Buchstaben benutzt. Hilfsmittel sind Lesekarten, Flanelltafeln und Fibeln. Die Bilder (links) zeigen z. B. Gegenstände, deren Namen (Mitte) mit dem gleichen Buchstaben anfangen oder aufhören. Die den Wörtern gemeinsamen Lautzeichen werden (rechts) einzeln dargeboten. Jeder „Schüler“, der etwas Neues gelernt hat, wird aufgefordert, das Gelernte als „Lehrer“ einem anderen Neuling beizubringen. Ein Lehrerteam bringt den Prozeß des Weitergebens nach einem strategischen Plan in Gang und überprüft und korrigiert die Ergebnisse. Dr. Laubach arbeitete nach dieser Methode später außer auf den Philippinen auch in Ostafrika, in Westindien, im Vorderen Orient (Türkei), sowie in Zentral- und Südamerika.

2. Die Methode des sog. „Rundfunkpaters“ Salcedo. Sie ist das erste Beispiel für Versuche, den Analphabetismus mit Hilfe des Rundfunks zu beseitigen. Pater Salcedo begann seine Arbeit in dem Dorf Sutatenza, das — 120 km von Bogotá in Kolumbien gelegen — von 9 000 Bergbauern bewohnt

war und 70 % Analphabeten zählte. Nach ersten Experimenten mit Filmunterricht ging Salcedo 1947 zu einer Art Schulfunk über. 15 Unterrichtsräume wurden mit Empfangsapparaten ausgestattet. Bauern, die schon lesen und schreiben konnten, wurden als „Hilfslehrer“ eingesetzt. In jedem Unterrichtsraum waren ein Wecker, eine Tafel und Kreide zur Hand. Salcedo führte selbst in einer Gruppe das ABC ein und sprach dabei ins Mikrophon. Zwischendurch gab er Anweisungen an die Hilfslehrer in den übrigen Gruppen. Für jede Sendung wurde jeder Gruppe eine besondere „Lehrtafel“ in Plakatform zur Verfügung gestellt. Jede Sendung enthielt längere Pausen, in denen die „Hilfslehrer“ mit ihrer Gruppe das neu Mitgeteilte zu üben hatten. 1954 wurden nach diesem Verfahren, das in Kolumbien unter dem Namen „Acción Cultural Popular“ bekannt geworden ist, täglich 6 Stunden unterrichtet. 6000 Empfangsgeräte, sowie die dazugehörigen Hilfsmittel (Lehrtafel, Schreibtafel, Kreide) waren über das Land verteilt. 200 000 Bauern erhielten Unterricht von einem Rundfunkstudio aus, das mit einer Versuchsschule verbunden war. Außer dem Schreibunterricht wurden Sendungen über hauswirtschaftliche, landwirtschaftliche u. a. Methoden ausgestrahlt, und die Bauern zu konkreten Aktionen angeleitet. Täglich liefen etwa 150 Briefe ein, die über das Mikrophon beantwortet wurden.

3. Die jüngste Methode ist die des Erziehungsfernsehens für Analphabeten. Als Hilfsmittel für den Unterricht hat sich das Fernsehen zunächst in den Schulen der USA und anderer Industriestaaten mit vollausgebauten Erziehungssystemen durchgesetzt. In den Entwicklungsländern wird es in zunehmendem Maße und mit steigendem Erfolg bei der Einführung und zum Aufbau des Schulwesens benutzt. Die Educational Television dient hier nicht nur dem Unterricht in den Schulen und der Ausbildung der Elementarschullehrer für die Dörfer, sondern ebenso dem Kampf gegen den Analphabetismus.

Den größten Erfolg hatte auf diesem Gebiet bisher Italien mit der sog. Telescuola. In Unteritalien gab es 1958 noch 40 % Analphabeten unter den Erwachsenen. In den Städten gab es zu viele Lehrer, aber in den Dörfern keine Schulhäuser. Mit Hilfe des Fernsehens sollte den Analphabeten Lesen und Schreiben beigebracht werden, weil Arbeitskräfte für die Industrialisierung gebraucht wurden. Der Versuch wurde vom Unterrichtsministerium zusammen mit der italienischen TV-Gesellschaft durchgeführt. 1958 begann der 1. Vierteljahreskurs, der sich gleichermaßen an Jugendliche im Schulalter und an analphabetische Erwachsene richtete. In geeigneten Räumen wurden die Sendungen mit Hilfslehrern empfangen. Dann wurde gemeinsam gelernt. Lehrer hatten die Leistungen zu prüfen und zu korrigieren. Sie benutzten gedruckte Anweisungen und ergänzende Begleittexte. Mit dem

TV-Unterricht wurde ein zentral organisierter Korrespondenzunterricht verbunden. Nach 4 Jahren konnten die Teilnehmer der ersten Kurse ein staatliches Mittelschulexamen ablegen. 30 % der Kandidaten bestanden die Prüfungen in allen Fächern. 20 % waren Versager. Mit Hilfe der Telescuola konnte die Zahl der Analphabeten in Italien um die Hälfte gesenkt werden. Eine problematische Folge des Experiments war, daß die Neuleser aus den süditalienischen Dörfern abwanderten und in der norditalienischen Industrie Arbeitsplätze annahmen. Jetzt soll versucht werden, in den Südpunkten Industriewerke aufzubauen.

Ähnliche Versuche liefen in Indien und anderen Entwicklungsländern an. Sie fußten besonders auf Erfahrungen, die vorher in Frankreich, Japan und Kanada mit sog. Farm-Radio-Forums gemacht worden waren. Sie wurden in Indien zunächst von Dr. Lorenzo, dann von Prof. Neurath wissenschaftlich ausgewertet.

5.

Ein Kernproblem des Kampfes gegen den Analphabetismus ist die Vielfalt der örtlich gebrauchten Sprachen. In Indien werden z. B. 15 Hauptsprachen und 845 regionale Dialekte gesprochen. Hier muß entweder für die einzelnen Sprachen zuerst eine Schrift erfunden und mit dieser Schrift eine Literatur geschaffen werden. Oder die Analphabeten müssen zunächst eine nationale lingua franca, für die es eine Schrift und Literatur gibt, bzw. eine Weltsprache lernen, wie z. B. Englisch oder Französisch. In beiden Fällen entstehen große Schwierigkeiten, die beim Kampf gegen den Analphabetismus in den entwickelten Industrieländern unbekannt waren. Inzwischen sind Methoden für beide Fälle entwickelt worden. Für kleine Sprachgruppen eine Schrift und Literatur zu schaffen, verlangt langwierige Vorarbeit. Es wird kaum noch praktiziert, weil es sinnvoller erscheint, sofort eine lingua franca oder eine Weltsprache zu fördern. Es ist heute kein unlösbares Problem mehr, Analphabeten eine lingua franca oder eine Fremdsprache beizubringen, bevor sie lesen und schreiben lernen. Die wirksamsten Hilfsmittel sind der Rundfunk und das Fernsehen. Meistens wird der Sprachunterricht mit elementarem Allgemeinunterricht (fundamental education) und der Einführung ins Lesen und Schreiben verbunden.

6.

Bei diesen Versuchen hat sich herausgestellt, daß die Einführungsarbeit leichter zu leisten ist als das educational-follow-up-work. Wenn für die Neuleser kein Lesestoff vorhanden ist, geht die erworbene Lesefähigkeit schnell verloren. Es setzt eine Reanalphabetisierung ein. Dieser Prozeß

wird besonders durch die Massenmedien Film, Funk und Fernsehen beschleunigt. Wo aber der richtige Neuleserstoff angeboten und verbreitet wird, hat sich eine entgegengesetzte Wirkung gezeigt: In diesem Falle haben die Massenmedien eine Steigerung des Lesebedürfnisses und der Lesefreudigkeit zur Folge.

Neuleserliteratur kann gewonnen werden, indem auswärtiger Lesestoff (material from elsewhere) getestet wird (z. B. durch Vorlesen), indem fremdsprachliche Literatur übersetzt und adaptiert wird und indem sie original geschaffen wird.

Eine Liste der häufigsten Übersetzungen aus dem Jahre 1957 enthält keine Literatur, die für Neuleser brauchbar ist.¹⁾

Bisher herrschte vielfach die Meinung, der beste Lesestoff für Neuleser sei eine Literatur, die in Buchform bereitgestellt wird. Neuerdings wird die Literatur für Neuleser in mehreren Stufen aufgebaut. Auf die Fibeln (Primers) als Lernbücher und basic books folgen sog. 1. „Postprimers“ und 2. „Postprimers“. Beide Arten von Textbüchern dienen als „Übergangsliteratur“. An die 2. Postprimers schließt sich dann das Angebot der regulären Normalliteratur für Erwachsene an.

Für die Herstellung der Primers und Postprimers gibt es folgende Erfahrungsregeln:

Basic books dürfen nur kurze Sätze und allgemeine Redewendungen enthalten.

Die Auswahl der Wörter und Sätze ist so zu treffen, daß ein Grundwortschatz und eine Kerngrammatik vermittelt wird. Der Text ist mit einfachen Bildern eng zu verbinden.

Ein Basic book für Papuas beginnt z. B. mit einer Seite, auf der unter einem Bild die Wörter stehen:

look
I read

1) 1. Lenin	264 Übersetzungen für 18 Länder
2. Jules Verne	128 " " 25 "
3. Shakespeare	120 " " 26 "
4. Maxim Gorki	108 " " 20 "
5. Tolstoj	99 " " 25 "
6. Jack London	89 " " 15 "
7. Dostojewski	83 " " 23 "
8. Agathe Christie	75 " " 15 "
9. Friedrich Engels	73 " " 15 "
10. Karl Marx	72 " " 15 "

Auf den 10 ersten Stellen erscheinen also 3 marxistische Autoren, 4 große Dichter (darunter 3 Russen), 3 Autoren von Unterhaltungsliteratur, die nur für Leser mit entsprechender Erfahrung verständlich ist.

In den ersten Postprimers wird der Wortschatz langsam erweitert:

a. Jede Lektion soll nicht mehr als 5–6 neue Wörter enthalten. In einem Text von 200–300 Wörtern sollen höchstens 8 neue Wörter gebraucht werden.

b. Die Lesefertigkeit wird gefördert, indem die neuen Wörter vorher erläutert und dann mehrfach gebraucht werden. Sie müssen mindestens 5 x, möglichst aber 7–8 x in kurzen Abständen wiederholt werden, um geläufig zu werden. Dies wird „Echotechnik“ genannt.

c. Das Lesebedürfnis soll gefestigt werden. Darum müssen die Texte leicht lesbar aus Wörtern der gesprochenen Sprache zusammengesetzt und prägnant illustriert sein. Der Inhalt soll fesseln. Pointierte Kurzgeschichten und Zwiegespräche eignen sich am besten. Beim Druck sind möglichst große Typen zu wählen. Der Umfang soll 10–12 Seiten in groß Oktav (8 °) nicht überschreiten. Jede Seite soll etwa 6 kurze Sätze als Block gesetzt und 50 % Illustrationen zeigen. Es empfiehlt sich stets, den Text in kleine Ausschnitte einzuteilen.

Beispiele:

In Indien wurden seit 1950 16 Seiten umfassende „Pamphlets“ in Auflagen von 10 000 Exemplaren gedruckt. Nach einem genau berechneten Plan wurden diese Pamphlets an Verteilerzentralen ausgegeben, die sie mit Hilfe von Buch-Bussen unmittelbar an die Leser auslieferten oder an Verteiler in Kaufläden, Schulen usw. weitergaben.

Das Ostafrikanische Literatur-Institut hat 1959 für Kenya, Tanganjika und Uganda 39 Bücher für Neuleser in 1. Auflage und 29 in Neuauflage veröffentlicht. Insgesamt wurden 7 000 Exemplare verkauft. U. a. wurden Theaterstücke für Kinder, Gesundheitsfibeln für Landbewohner und eine Gedichtauswahl in englisch und 20 Einzelsprachen hergestellt.

2. Postprimers können 2 Arten von Lesestoff anbieten:

- a. informative Texte über technische und berufliche, Nahrungs- und Gesundheitsfragen in engem Anschluß an den Erfahrungsbereich der Neuleser
- b. unterhaltende Texte in witziger oder erzählender Form.

Nach einem Test in Costa Rica und Mexiko wählten Neuleser solche Lesestoffe in dieser Reihenfolge:

- spannende Geschichten
- Texte über Gesundheitslehre
- Texte über Verbesserungen im Haushalt
- lustige Begebenheiten
- geschichtliche Erzählungen.

Wichtig ist zu beachten, daß erwachsene Neuleser keine Schulkinder sind; d. h. wenn die Texte auch einfach sein müssen, so sollen sie doch der Denkweise von Erwachsenen entsprechen. Demnach muß für Erstleser unterschiedliche Übergangsliteratur bereitgestellt werden, die jeweils auf die besonderen Lesebedürfnisse von Schulkindern, Jugendlichen (Schulabgängern) oder erwachsenen Neulesern zugeschnitten sind. Außerdem ist der Erstlesestoff anders abzustufen, wenn er in der Muttersprache, in einer *lingua franca* oder einer modernen Weltsprache erscheinen soll.

7.

Die Auffassung, nach der Bücher das einzige und am besten geeignete Material für Neuleser sind, kann heute nicht mehr uneingeschränkt vertreten werden. Auf dem Wege zum gewohnheitsmäßigen Lesen gibt es mehrere Arten von Schrittfolgen. Die Aufgabe der Erziehung ist es, unter den konkurrierenden Kommunikationsmitteln jeweils die wirksamsten zu wählen und „operativ“ zu verbinden.

Es wurde festgestellt, daß sich heute vielfach der Weg von den Massenmedien Film, Funk, Fernsehen aus zum Lesen empfiehlt. Neben dem schulischen Weg von der Fibel über 1. und 2. Postprimers zum regulären Buch gibt es ferner den Weg etwa vom Plakat über Einzelblätter (Handzettel) und „Pamphlets“ zum Buch.

Immer deutlicher zeigt sich aber, daß der Zeitung in diesem Zusammenhang eine entscheidende Rolle zukommt. Ein Experte hat den Satz geschrieben: „Newspapers, dealing with local people and events, in the local language, is the most effective means of ensuring a supply of reading material.“ Auch hier gibt es verschiedene Stufen, die der regulären Tagespresse vorgeschaltet werden können, wenn Neuleser an das Lesen gewöhnt werden sollen. Man kann z. B. von Wandzeitungen ausgehend eine besondere Art von Newspapers für Neuleser schaffen. Ein frühes Beispiel dieser Art stellt in Afrika „The Bantu World“ dar, die zuerst 1932 gedruckt worden ist.

Daß für den Erfolg der Pressearbeit die Wahl der Themen wichtig ist, gilt in besonderem Maße für Zeitungen, die die Lesebedürfnisse von Neulesern ansprechen wollen. Für die „Aufmachung“ empfiehlt es sich, bisherige Versuche und Erfahrungen zu studieren und zu verwerten. Als besonders wichtig haben sich, wie bei jeder Zeitung, die „permanent columns“ erwiesen.

Leitartikel können in Briefform geschrieben sein. Fortsetzungsfolgen über das tägliche Leben werden zweckmäßig an eine kleine Zahl volkstümlich

charakterisierter Figuren geknüpft. Detaillierte Nachrichten über wichtige Persönlichkeiten und lokale sowie regionale Ereignisse sind wichtig.

Anregend wirken Antworten auf Anfragen aus dem Leserkreis. Gute Leserbriefe können honoriert werden.

- In jedem Fall soll das Redaktionsteam versuchen, sich ein Urteil zu bilden
- über den Bildungsstand der Neuleser
- über das Erfahrungsfeld und die Interessen der Neuleser (für den Erfolg ist es wichtig, daß die Texte thematisch den aktuell lebhaften Bedürfnissen der Neuleser entsprechen)
- über die Lesegewohnheiten von Neulesern (Neuleser in Dörfern lesen auf einmal maximal 800 Wörter ohne zu ermüden).

Besondere Sorgfalt ist auf die sprachliche Fassung der Texte zu verwenden. Als Autoren werden in der Regel Journalisten in Frage kommen. Da sie vielfach Stadtbewohner sind, haben sie Mühe, für Leute vom Lande zu schreiben. Jede Art literarischer Sprache ist ungeeignet. Es dürfen keine abstrakten Begriffe gebraucht werden. Der Stil muß handlungsreich, anschaulich und spannend sein.

Man soll nicht schreiben: der Bauer, der Jäger. Man gebe jedem einen persönlichen Namen wie Jim oder Bob. Man wende sich möglichst persönlich an den Leser. Man schreibe also nicht: „it is necessary to use pure water . . .“, sondern: „you should boil your water“. Man schreibe keine langen Sätze; nie mehr als 15 Wörter für einen Satz gebrauchen! Man schreibe nur über ein Grundthema, gehe dabei auf das Wichtigste im Detail genau ein, lasse aber alles unwesentliche Beiwerk fort. Man studiere die Sprechweise der Leser, indem man ihre Gespräche mitstenographiert oder auf Tonband aufnimmt und dann analysiert. Man versuche, jeden Text mehrmals zu vereinfachen.

Zeitungen für Neuleser sollen reich, aber übersichtlich illustriert sein. Um beurteilen zu lernen, welche Form der Illustration brauchbar ist, mache man Tests, bei denen Neuleser zwischen verschiedenartigen Bildern wählen können. Fotos zeigen oft zuviel unwichtige Details. Darum werden vielfach naturalistische Zeichnungen mit klarer Linienführung bevorzugt. Die Bilder und Texte müssen genau zusammengehören.

8.

Zu den wichtigsten Voraussetzungen der Neuleserliteratur jeder Art gehören Untersuchungen des Wortschatzes und der Sprechweise der Alphabeten. Versuche, einen Minimalwortschatz für den Fremdsprachenunterricht zusammenzustellen, können hierbei als Vorbild dienen.

Die Engländer Ogden und Richards haben 1930 das sog. „Basic English“ geschaffen. Sie wählten 850 Wörter und 360 verbale Kombinationen. Mit diesem Wortschatz kann man sich über alles verständigen. Man lernt z. B. nicht das Wort „husband“, sondern sagt „married man“.

Der Franzose Gougenheim hat seit 1951 das sog. „Français élémentaire“ entwickelt. Es ist dies keine künstliche Sprache wie das Basic English, sondern eine aus den häufigsten und wichtigsten Vokabeln (1350) gebildete Sonderform des gesprochenen Französisch.

Um Neuleserliteratur vorbereiten zu können, soll man versuchen, Wörter, die immer wieder gebraucht werden, zu sammeln. Dabei studiert man am besten die gesprochene Sprache. Neben der Liste der häufigsten Wörter ist eine an Sachgebieten und Lebenssituationen orientierte Liste der wichtigsten Wörter nötig. Auch braucht man entsprechende technische und andere Spezialvokabulare.

Die wissenschaftlichen Verfahren, solche Vokabulare zu gewinnen, sind kompliziert. Für den Journalisten kommt es zunächst darauf an, daß er ungewöhnliche Ausdrücke vermeidet und gebräuchliche Wörter kennt.

Er muß u. a. berücksichtigen, daß Frauen und Männer verschiedene Vokabulare gebrauchen. (Man hat bei einer Sprache festgestellt, daß die Frauen für ein bestimmtes Nahrungsmittel 80 Wörter gebrauchten. Den Männern waren nur die wenigstens dieser Wörter bekannt. Umgekehrt kannten die Frauen nur wenige Ausdrücke, die die Männer für Angelegenheiten der Jagd benutzten.)

9.

Ein wichtiges Problem ist schließlich, wie sich statistische Angaben, technische und soziale Zusammenhänge so in Bildern darstellen lassen, daß nur wenig Text zur Erläuterung nötig ist. Es ergibt sich ferner die Aufgabe, eine international verständliche Bildersprache zu schaffen. Sie ist vorzustellen etwa so wie die Verkehrszeichen.

Otto Neurath hat 1925 in Wien eine bildstatistische Methode ausgearbeitet. Diese Methode wurde in der USSR bei der Propaganda für die ersten Fünfjahrespläne mit Erfolg angewandt (Isostat). Später hat Neurath dieses Verfahren für die Aufklärungsarbeit im Britischen Commonwealth ausgebaut zur sog. Isotype-Methode (International System of Typographic Picture Education). Besonders auf diesem Gebiet sind noch wichtige Aufgaben zu lösen, die für die Fundamental Education und die Förderung von Neulesern in den Entwicklungsländern nutzbar gemacht werden können.

Bibliographie zu Alphabetisierungsprogrammen (Auswahl)

I. UNESCO

1. The Scope and Nature of Fundamental Education, Fundamental and Adult Education, 1937;
2. The card system of teaching in China, Quarterly Bulletin of Fundamental Education, Vol. 1, No 2, April 1949, UNESCO, Paris
3. Experiments in Fundamental Education in French African Territories, Educational Studies and Documents, No 9, 1955, UNESCO
4. Periodicals for New Literates; Reports and Papers on Mass Communication No 22 UNESCO, Paris, 1957
5. World Illiteracy at Mid Century, 1957;
6. Basic Facts and Figures, 1958;
7. Regional Seminar on the Production of Reading Materials: Final Report Rongoon, UNESCO, June 13, 1958
8. Richards, Charles, G.: The Provision of Popular Reading Materials: A Collection of Studies and Technical Papers, Monograph on Fundamental Education — XII, Paris, UNESCO 1959
9. Mass Media in the Developing Countries, Reports and Papers on Mass Communication No. 33, UNESCO, 1961

II. Methode Laubach

1. Laubach, Frank C.: The silent billion speak, NY, Friendship Press, 1945
2. Laubach, Frank C.: Teaching the World to Read: A Handbook for Literary Campaigns NY 1947
3. Medary, Majorie: Each One, Teach One; Frank Laubach, Friend To Millions, NY, Longmas Green & Co., 1954
4. Laubach, R. S. and others: Periodicals for New Literates: Editorial Methods (Reports and Papers on Mass Communication No. 22) UNESCO, Paris 1957
5. Laubach, Frank C. u. Laubach, R. S.: Toward World Literacy; The Each One Teach One Way, Syracuse NY 1960

III. Weitere Literatur:

1. Cora Wilson Stewart: Moonlight Schools for the Emancipation of Adult Illiterates, NY: E. P. Dutton & Co., 1922
2. Thorndike, Edward L. and Lorge, Irving: The Teachers World Book of 30.000 Words. NY: Teachers College, Col. Univ., 1944
3. Sorge, Irving: World Lists as Background for Communication, Teachers College Record, May 1944
4. Kempfer, Homer: Simpler Reading Materials Needed for 50.000.000 Adults School Life, May 1950
5. Mezeix, P.: Methodes de Lecture, Paris, Edit. Bourrelier, 1952
6. Neijls, Karel: The Construction of Literacy Primers for Adults, Noumea, New Caledonia, Un. Nations South Pacific Commission, 1954
7. High, Stanley: Revolution Via the AbC-s, Readers Digest, Oct. 1955
8. Rouce, Jos. S.: Education in the Middle East, Phi Delta Kappa, June 1956
9. Shulka, P. D.: Production of Literature for Adults, Fundamental and Adult Education, Jan. 1956
10. Du Sautoy, Peter: The Organization of Follow-Up Literature for Mass Literacy Campaigns, Fundamental and Adult Education, Jan. 1956
11. Henri R. Cassirer: Television and Fundamental Education; Fundamental and Adult Education 9: 189—193, 1957, No. 4
Programs in the Production of Reading Materials for New Literates
Fundamental and Adult Education, April 1957, Jan. 1957
Reading Material for New Literates, Fundamental and Adult Education, Jan. 1957

12. *Spaulding- and White, David, M.*: Publishing for the New Reading Audiance, Rangoon, The Burma Traslation Society 1958
13. *Neijs, Karel*: Some Considerations on the Making of Adult Literacy Primers, Fundamental and Adult Education, No. 1, 1960
14. US Dep. of Health, Education and Welfare Office of Education: Literacy and Basic Elementary Education, Bibliogr.: Ward, Delly Arnelle, Brice, Edw. Warner, Wash. 1961
15. *Hanna, Paul R.*: Conventional and Unconventional Education for Newly Developed Countries, in: Syracuse University School of Ed.: American Role in Overseas Education NY 1962

IV. *Einige Alphabetisierungsprojekte:*

Commission on World Literacy and Christian Literature; 156, 5th Avenue, N.Y.
Commission on World Literacy and of Education, Addis Abeba
Regional Center of Fundamental Education in Latin America, Patzouaro, Michoavan, Mexico (UNESCO sponsored)
School of the Air, Father Salocedo, Director, Bogota, Columbia